

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Meelike Terasmaa

SEKKUMISVIISID PROBLEEMSE KÄITUMISE PUHUL TALLINNA TONDI
PÕHIKOO LIS

Magistritöö

Juhendaja: Evelyn Kiive

Läbiv pealkiri: Sekkumisviisid probleemse käitumise puhul

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Evelyn Kiive (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: nimi (teaduskraad)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2016

Kokkuvõte

Käesoleva töö *Sekkumisviisid probleemse käitumise puhul Tallinna Tondi Põhikoolis* eesmärk oli uurida probleemse käitumise esinemist ning õpetajate sekkumisviise probleemse käitumise puhul Tallinna Tondi Põhikoolis. Probleemsete käitumisviiside kaardistamiseks kasutati mõõtevahendit *Behaviour Problems Inventory* lühivarianti, mis võimaldas hinnata õpilaste probleemse käitumise esinemist kolmes alakategoorias – ennastvigastav, agressiivne ning stereotüüpne käitumine. Nii ennastvigastavat kui ka stereotüüpset käitumist esines rohkem TÕ õppetasemel, agressiivset käitumist aga LÕ õppetasemel. Sekkumisviiside uurimiseks toodi välja meetmed kolmest teoreetilisest lähenemisest (biheivioristlik, kognitivistlik, ökosüsteemne) lähtuvalt. Mõõtevahend koostati peamiselt Kristi Kõivu töödele tuginedes. Tõhusaimateks meetmeteks hinnati probleemi lahendamise oskuste õpetamine, sotsiaalsete oskuste õpetamine, verbaalne rahustamine, koolisisene võrgustikutöö, lisaabi kutsumine, aja maha võtmine ning positiivne kinnitamine. Uurimustulemustest lähtuvalt tehakse Tallinna Tondi Põhikoolile ettepanekud luua efektiivne ja ühtne märgimajanduse süsteem ning luua kogu kollektiivile koolitusvõimalus agressiivsete käitumisviiside ennetamiseks ja sekkumiseks.

Märksõnad Probleemne käitumine, sekkumisviisid, lapsed, vaimne mahajäämus

Abstract

The purpose of the study *Intervention methods managing problem behaviour in Tallinna Tondi Põhikool* was to investigate the occurrence of problem behaviour and management of problem behaviour in Tallinna Tondi Põhikool. *Behaviour Problems Inventory-Short Form* was used to examine the behaviour problems in three categories – self-injurious behaviour, aggressive behaviour and stereotypic behaviour. The results pointed out that self-injurious and stereotypic behaviour appeared more in children with moderate mental disability, and aggressive behaviour occurred more frequently in children with mild mental disability. Intervention methods based on three theoretical approaches – behavioristic, cognitivist and ecological approach were investigated. According to school staff, the most effective methods used were problem solving skill training, social skill training, verbal calming techniques, intra-school collaboration, colleague assistance, time-out and positive reinforcement. Directions for school-based intervention programs are proposed – there should be effective and school-wide token economy system should be implemented and school-wide training for prevention and intervention of problem behaviour organized.

Keywords Problem behaviour, intervention methods, children, mental disability

Sisukord

Kokkuvõte	2
Abstract	3
Sisukord	4
Sekkumisviisid probleemse käitumise puhul Tallinna Tondi Põhikoolis	5
<i>Agressiivne käitumine</i>	6
<i>Ennastvigastav käitumine</i>	7
<i>Stereotüüpne käitumine</i>	8
<i>Sekkumisviisid</i>	8
<i>Sekkumisviisid agressiivse käitumise korral</i>	12
Metoodika	15
<i>Valim</i>	15
<i>Mõõtevahendid</i>	17
<i>Protseduur</i>	18
Tulemused	20
<i>Probleemsed käitumisviisid</i>	20
Soolised erinevused	21
Erinevused õppetasemetel	23
Vanuselised erinevused	30
<i>Sekkumisviisid</i>	33
Arutelu	39
Autorsuse kinnitus	46
Kasutatud kirjandus	47

Sekkumisviisid probleemse käitumise puhul Tallinna Tondi Põhikoolis

Probleemse käitumise esinemist koolides tuuakse sageli välja murettekitavaima probleemina. Tõnisson, Salumaa ja Klaassen (2011) kirjeldavad, et käitumist võib pidada probleemseks juhul, kui käitumisakti tagajärjel saavad emotsionaalselt, vaimselt või füüsiliselt kannatada isik ise, teda ümbritsevad inimesed ja/või ümbritsev keskkond (Tõnisson, Salumaa & Klaassen, 2011). Definitsioonist lähtuvalt on ka Tallinna Tondi Põhikoolis probleemse käitumise esinemine igapäevane ja tähelepanu nõudev küsimus. Seetõttu on oluline probleemse käitumise teemat uurida nii teaduslikul kui ka praktilisel tasandil.

Tallinna Tondi Põhikool on munitsipaalkool, kus õpilased omandavad haridust Põhikooli lihtsustatud riikliku õppekava (PLRÕK) alusel erinevatel õppetasemetel. PLRÕK (2010) sätestab, et lihtsustatud õpet (LÕ) rakendatakse kerge intellektipuudega õpilastele, toimetulekuõpet (TÕ) mõõduka intellektipuudega õpilastele. Seetõttu tuginetakse ka töös eeldusele, et Tallinna Tondi Põhikooli PLRÕK LÕ õppetasemel õpivad kerge intellektipuudega õpilased ning TÕ õppetasemel mõõduka intellektipuudega õpilased. Intelligentsuse taset eraldi ei kontrollitud. Järgnevas töös on paralleelselt kasutatud mõisteid vaimne alaareng ja intellektipuue.

Rahvusvaheline haiguste klassifikatsioon (RHK-10) sätestab, et vaimne alaareng on intellekti peetunud areng, millega kaasneb madal tase kõikidel intelligentsuse tasanditel – tunnetus, kõne, mootorika ja sotsiaalne suhtlemine. Dekker jt. (2002) leidsid, et intellektipuudega isikutel on probleemse käitumise esinemise tõenäosus suurem võrreldes normintellektiga eakaaslastega. Uurijad võrdlesid omavahel nii kerge ja mõõduka intellektipuudega isikuid kui ka kerge intellektipuudega isikuid normintellektiga isikutega. Tulemustest järeldus, et probleemne käitumine esineb normintellekti grupis umbes neli korda harvemini kui intellektipuuetega laste gruppides (Dekker jt., 2002).

Intellektipuudega isikute ja probleemse käitumise seoste kohta on Euroopa riikides läbi viidud mitmeid uurimusi ning on jõutud üsna sarnastele järeldustele. Peamisteks probleemseteks käitumisviisideks intellektipuudega lastel peetakse agressiivsust ja enesevigastamist (Ageranioti-Bélanger jt., 2012; Medeiros jt., 2013; West, Kaniok, 2009). Veel tuuakse sagedaste kaasuvate probleemidena välja unehäired, ärevus (Ageranioti-Bélanger jt., 2012), frustratsioon ja nutmine (West,

Kaniok, 2009). Meideiros jt. (2013) leidsid, et vaimse alaarenguga ja arenguliste häiretega isikutele on iseloomulikud probleemsed käitumisviisid, nagu enda vigastamine, stereotüüpne käitumine ja agressiivne käitumine (Meideiros jt., 2013). Käesolevas töös on lähema vaatluse alla võetud kolm probleemse käitumise viisi: ennastvigastav käitumine, agressiivne käitumine ja stereotüüpne käitumine.

Agressiivne käitumine

Agressiivsust on kirjanduses palju käsitletud. Keltikangas-Järvinen (1992) kirjeldab agressiivset käitumist kui vahendit millegi saavutamiseks. Ta kirjeldab agressiivset käitumist kui osa üleüldisest käitumisest, mis on reaktsioon konkreetsele olukorrale ja sõltub sellest, kuidas inimene olukorda üldjoontes kujutleb ja hindab, missuguse otsuse ta langetab (Keltikangas-Järvinen, 1992). Kirjanduses tuuakse välja ka mitmeid definitsioone agressiivse käitumise kohta. Agressiivne või destrukttiivne käitumine on ründav tegutsemine või tahtlik ja varjamatu rünnak teise inimese või mõne eseme suunas (Meideiros jt., 2013). Agressiivne/hävitav käitumine on solvav ja tahtlik rünnak mõne teise isiku või mõne eseme suunas (Rojahn jt 2001). Anderson ja Bushman (2002) defineerivad agressiivsust kui teise isiku poole suunatud käitumist, mille eesmärk on tekitada kahju (Anderson & Bushman, 2002). Definitsioonidel on tugev ühisosa, milles antakse selge ülevaade, et agressiivset käitumist peaks defineerima teise isiku või eseme suunas sooritatud ründava käitumisviisina. Anderson ja Bushman (2002) lisavad, et agressiivselt käitudes usub kahju tekitaja, et tema käitumisviis teeb teisele halba ning teine isik tahab seda vältida. Juhuslikku vigastust või tekitatud kahju ei loeta aga agressiivseks käitumiseks, sest see pole plaanitud (Anderson & Bushman, 2002).

Meideiros jt. (2013) rõhutavad, et tõsised/ägedad agressiivset käitumist väljendavad käitumisaktid varases eas viitavad suure tõenäosusega enam tõsistele ja väga sagedastele agressiivsetele käitumisaktidele ka vanuse tõustes (Meideiros jt., 2013).

Tüüpilised näited agressiivsest käitumisest on tõukamine, hammustamine, löömine, jalaga löömine, vägivallaga ähvardamine (Young, Boye & Nelson, 2006). Ageranioti-Bélanger jt. (2012) on liigitanud agressiivseid käitumisviise: teiste vastu suunatud agressioon (nt löömine, hammustamine, tõukamine), destrukttiivne/segav käitumine (nt asjade lõhkumine, karjumine), enda vastu suunatud agressioon (nt

hammustamine, enda löömine, pea tagumine) (Ageranioti-Bélanger jt., 2012). Enda vastu suunatud agressiooni käsitletakse käesolevas töös ennastvigastava käitumisena.

Ennastvigastav käitumine

Rojahn jt. (2001) defineerivad ennastvigastavat käitumist kui käitumisviisi, mis võib tekitada kahju isiku enda kehale ning esineb korduvalt ja olemuselt muutumatul viisil (Rojahn jt., 2001). Oliver ja Richards (2015) toovad välja, et ennastvigastav käitumine on positiivses korrelatsioonis järgnevate karakteristikutega: madalam vaimse arengu tase, autismispektri diagnoos, stereotüüpne ja impulsiivne käitumine (Oliver & Richards, 2015).

Ennastvigastav käitumine iseloomustab 4-12% intellektipuudega lastest, näidates vanuses 5–25 ennastvigastava käitumise tõusu nii selle esinemise kui ka tõsiduse astmel (Oliver, Hall & Murphy, 2005, viidatud Oliver jt., 1987 j). Ennastvigastav käitumine esineb juba varases eas. MacLean ja Dornbush (2012) uurisid intellektipuudega lapsi vanuses 18-72 kuud ning leidsid ennastvigastava käitumise esinemissageduseks 19.1%. Enim esines pea löömist (36.7%), enda hammustamist (16.3%) ja enda löömist (16.3%), sealjuures poiste ja tüdrukute vahel statistiliselt olulisi erinevusi ei leitud (MacLean & Dornbush, 2012).

Meideiros jt. (2013) leidsid, et väga sage ennastvigastav käitumine varases eas ennustab tulevikus nii sagedat kui ka tõsist ennastvigastavat käitumist (Meideiros jt. 2013). Sarnaste tulemusteni jõudsid ka Oliver ja Richards (2015), kelle uurimusest selgus, et ennastvigastava käitumise esinemissagedus on vanuse muutudes püsiv (Oliver & Richards, 2015); ning Murphy jt. (1999), kes toovad mitmete eelnevate nii epidemioloogiliste kui ka sekkumisi uurivate uuringute põhjal välja, et ennastvigastav käitumine vaimse alaarenguga isikutel võib olla eluaegne ja järeleandmatu probleem (Murphy jt., 1999).

Ennastvigastavat käitumist on soovitatud pidada ka stereotüüpse käitumise raskeimaks vormiks, mitte eraldiseisvaks probleemse käitumise viisiks juhul, kui ennastvigastavat käitumist saab iseloomustada korduste, rigiidsuse ja stereotüüpsusega. Soovitus on tehtud, sest uurimuse tulemused näitasid, et ennastvigastav käitumine esineb harva muude stereotüüpsete käitumisviiside puudumisel (Gal, Dyck, Passmore, 2009). Stereotüüpne ennastvigastav käitumine avaldub korduvast peaga prõmmimises, näo peksmises, silmade torkimises, käte, huulte või teiste kehaosade hammustamises (RHK-10).

Stereotüüpne käitumine

Kolmanda töös käsitletava probleemse käitumise alajaotusena antakse ülevaade stereotüüpselt käitumisest. Rojahn jt. (2001) toovad välja, et stereotüüpne käitumine on kummaline ja teadlik käitumisviis, mis esineb tavapäraselt ja korduvalt (Rojahn jt., 2001). Stereotüüpsed liigutused võivad esineda mitmeid kordi päevas kestes mõnest sekundist mitmete minutiteni või kauemgi. Käitumine võib esineda igapäevaselt, kuid käitumisviisi esinemise vahele võib jääda ka mõnenädalane periood (American Psychiatric Association). Peamiste stereotüüpsete käitumisviisidena tuuakse välja keha kõigutamine, pea kiigutamine, juuste kiskumine ja keerutamine, omapärane sõrmedega nipsutamine ja kätega plaksutamine (RHK-10). Nimetatud stereotüüpseid käitumisviise on defineeritud kui lihtsaid motoorseid stereotüüpiaid. Lisaks liigitatakse stereotüüpsete käitumisviiside alla korduv esemetega tegutsemine (American Psychiatric Association).

Stereotüüpsed ja korduvad käitumisviisid on osa lapse normaalsest arengust, mis tavaarenguga lapsel vähenevad teise eluaasta jooksul (Joosten, Bundy, Einveld, 2011, viidatud Turner, 1999 j.), intellektipuudega lastel aga mitte (Joosten, Bundy, Einveld, 2011). Meideiros jt. (2013) leidsid, et väga ägedad stereotüüpsed käitumisaktid varases eas on seotud vähem ägedate ja vähem sagedaste käitumisaktidega tulevikus. Sagedased stereotüüpsed käitumisaktid aga ennustavad nii sagedaid kui ka tõsiseid käitumisakte tulevikus (Meideiros jt., 2013). Mõnikord võivad stereotüüpsed käitumisviisid viia enda vigastamiseni (American Psychiatric Association).

Sekkumisviisid

Nii algajale kui ka kogenenud õpetajale on õpilase mittesoovitav käitumine meelehärmi tekitav. Ebasobiv käitumine vähendab klassiruumi stabiilsust ja seab seetõttu ohtu õpilaste õppe edukuse (Koki, van Broekhuizen, Uehara, 2000). Kui õpilane käitub ebasoovitavalt, oodatakse loomuliku reaktsioonina, et sellele midagi järgneb – olukord, mis annab mittesoovitavalt käitunud õpilasele võimaluse kogeda ja teistele võimaluse näha tagajärgi sellele olukorrale. Nii loodetakse, et avalik teadlikkus heidutab õpilast edaspidi probleemset käitumast (Center for Mental Health in Schools at UCLA, 2008).

Klassi distsiplineerimist ja haldamist defineeritakse kui mitmesuguste õpetaja poolt läbiviidavate klassiruumi protseduuride kogumit, mille eesmärk on toetada prosotsiaalseid käitumisviise ning ennetada ja vähendada mittesobivat käitumist (Oliver, Wehby, Reschly, 2011). Arbuckle ja Little (2004) väidavad, et käitumise ohjamine klassikeskkonnas on oluline aspekt kogu klassiruumi õhkkonnast. Veelgi enam, õpetaja sekkumismeetmed võivad avaldada mõju õpilaste käitumisele ja saavutustele (nt ülesannetega toimetulek) (Arbuckle & Little, 2004). Klassi haldamise meetmed ei organiseeru iseenesest, vaid peavad olema teadlikult ja hoolikalt planeeritud ning õpetaja poolt täide viidud. Täideviimise järgselt kontrollitakse ja hinnatakse meetmete sobivust, vajadusel korrigeeritakse või muudetakse rakendatud meedet (Koki, van Broekhuizen, Uehara, 2000). Seetõttu on klassiruumi haldamine pidevalt muutuv protsess.

Klassi haldamise strateegiad jagunevad üldplaanis kahte suurde gruppi: reaktiivsed ja proaktiivsed sekkumisviisid. Proaktiivseid sekkumisviise on defineeritud kui ennetavaid meetmeid, mille eesmärk on vähendada mittesoovitava käitumise esinemise tõenäosust (Clunies-Ross, Little & Kleihuis, 2008, viidatud Boulden, 2010 j). Reaktiivsed sekkumisviisid järgnevad tavaliselt õpilase mittesoovitavale käitumisele, kannavad hoolt tagajärgede eest ning on oma olemuselt korrigeerivad (Little, Hudson & Wilks, 2000, viidatud Boulden, 2010 j). Efektiivne strateegia agressiivse käitumise vähendamiseks nõuab suure tõenäosusega nii reaktiivseid (maharahustamine, füüsilise sekkumine, enesekaitse jms) kui ka proaktiivseid sekkumismeetmeid (keskkondlike või perekondlike teguritega tegelemine, sotsiaalsete oskuste treening, tugisüsteemide kasutamine) (Adams, Allen, 2001).

Järgnevalt kirjeldatakse sekkumismeetmeid probleemse käitumise esinemisel lähtudes kolmest teoreetilisest lähtekohast: biheivioristlik, kognitivistlik ja ökosüsteemne lähenemine.

Biheivioristlik lähenemine. Biheivioristlikust vaatenurgast lähtudes mõjutavad inimeste käitumist välised stiimulid ning nii kohatu kui ka kohane käitumine õpitakse samade printsiipide järgi (Kõiv, 2006). Sekkumine puudutab näiteks uue kohase käitumisviisi õppimist, kasutades positiivset või negatiivset kinnitamist, karistamist, vormimist, lepingut, märgimajandust või aja mahavõtmist (Parks, 1986; Kõiv, 2007). Keltikangas-Järvinen (1992) defineerib positiivset

kinnitamist kui soovitud käitumise ergutamist tasuga ning seda on sobivaks peetud esmajoonel järgmistel juhtudel: lapsele mingi uue käitumismalli õpetamisel, õpitud käitumisviisi rakendamisel õigel ajahetkel, soovimatust käitumisviisist lahti saamiseks (Keltikangas-Järvinen, 1992). Negatiivse kinnitamise all mõeldakse seda, et lapsele ebameeldiv ärriti on olemas kogu aeg, kuid see kaob, kui laps käitub soovitud viisil (Keltikangas-Järvinen, 1992). Karistamine on reaktiivne sekkumisviis, mida kasutatakse kohe probleemse käitumisviisi ilmnemisel eesmärgiga vältida selle esinemist tulevikus (Sulzer-Azarov, Mayer, 1991, viidatud An Overview of ... , (s.a.) j). Negatiivne kinnitamine erineb karistusest selle poolest, et karistus järgneb mingile soovimatule käitumisele, aga negatiivse kinnitamise puhul kõrvaldab soovitud käitumine ebameeldiva ärriti (Keltikangas-Järvinen, 1992). Parks (1986) lisab, et tänapäeval kasutatakse biheivioristlikust lähenemisest tulenevaid sekkumisviise enamasti erinevat tüüpi süstemaatiliste kinnitamise süsteemidena – märgimajandus, lepingud jms (Parks, 1986).

Kognitiivistlik lähenemine. Kõiv (2006) peab kognitiivistliku lähenemise tuumaks inimese suhtumiste, hinnangute, arvamuste ja hoiakute muutmisega tegelemist, mille tagajärjel muutub ka inimese käitumine (inimese välist käitumist otseselt ei muudeta) (Kõiv, 2006). Kognitiivsed sekkumisviisid suunavad õpilast tõstma enda matkimisoskust probleemse olukorraga vastandudes ning arendama probleemi lahendamise oskust pannes rõhku ratsionaalsusele (Papatheodorou, 1999). Sekkumismeetoditena võib nimetada efektiivsete probleemilahendusoskuste õpetamist, enesekontrolli õhutamist, eneserefleksiooni ja enese käitumise hindamist efektiivsete eneseinstruktsioonidena ja –kinnitustena (Papatheodorou, 1999; Kõiv, 2007; Wilson, Lipsey, 2007).

Suur osa kognitiivseid strateegiaid, nagu enesevaatlemine, enesehindamine, enesejuhendamine ja eesmärkide seadmine, võivad olla efektiivsed tööriistad mittesoovitavate käitumisviiside kõrvaldamisel või vähendamisel ning kohaste sotsiaalsete ja akadeemiliste käitumisviiside tõstmisel (Mooney jt, 2005, viidatud Menzies, Lane ja Lee, 2009 j). Õpetaja roll on enese juhtimisega seotud meetmeid kasutama õpetada. Menzies, Lane ja Lee (2009) toonitavad, et iseendale suunatud strateegiaid kasutades saavad õpilased olla iseseisvamad ja võtta oma tegude eest enam vastutust. Õpilased õpivad probleemses olukorras end juhtima toetumata õpetaja kõrvalisele abile (Menzies, Lane, Lee, 2009).

Kognitiiv-käitumuslik lähenemine käitumisele keskendub sellistele kognitiivsetele puudujääkidele ja moonutustele, mis takistavad probleeme paindlikult lahendamast ning mille tulemusel arenevad ebaefektiivsed sotsiaalsed oskused (Sotuham-Gerow & Kendell, 1997, viidatud Kõiv, 2003 j). Kõiv (2003) on kasutanud agressiivse käitumise vähendamiseks sotsiaalsete oskuste treeningut eesmärgiga kõrvaldada käitumisraskusi ja arendada käitumisoskusi. Kõivu metoodika põhjal välja töötatud sotsiaalsete oskuste treening, mis sisaldab sotsiaalsete oskuste õpetamist, oskusi oma tunnetega toimetulemiseks, alternatiive agressiivsele käitumisele ja oskusi stressiga toimetulemiseks, osutus efektiivseks vahendiks tõsiste antisotsiaalse käitumisega õpilaste sotsiaalsete oskuste arendamisel (Hollak, 2003).

Ökosüsteemne lähenemine. Ökosüsteemsel lähenemisel vaadatakse käitumist süsteemide ja alasüsteemide vahelise tulemusena. Probleemid käitumises tekivad, kui üksikest mõjutavate süsteemide interaktsioonid on negatiivsed (Kõiv, 2006). Ökosüsteemsed meetmed tuginevad käitumisviisi ümberkujundamisele või sellele teist laadi selgituse leidmisele (probleemsete olukordade korduvalanalüüsimine õpetajate poolt, õpetaja enese käitumise hindamine olukorras). Ökosüsteemne lähenemine ei keskendu vaid ühele õpilasele, vaid suuremale keskkonnale/süsteemile, milles probleemne käitumine esineb (Papatheodorou, 1999). Indiviidi mõjutavad kõige lähemalt perekond, kool, eakaaslased, huvigrupp ning nende omavahelised seosed. Samuti avaldavad indiviidile mõju sõbrad, naabrid, sugulased, massimeedia, kultuuris kehtivad väärtused, hinnangud jms (Kõiv, 2006). Sekkumismeetodite alus on positiivse interaktsiooni õhutamine erinevate alasüsteemide vahel (Kõiv, 2007).

Probleemsete käitumisviiside vähendamisel koolis on väga tõhusaks osutunud meeskonnatöö ehk ülekooolilised lähenemised. Ülekoooliliste lähenemiste variatsioone on erinevaid, kuid neil on mõned kindlad ja olulised sarnased alustalad:

- kaasatud on kogu kooli kollektiiv olenemata lähenemise viisist;
- selgelt defineeritud ja välja öeldud ootused ja reeglid; tagajärjed ja selgelt välja toodud protseduurid mittesooitava käitumise korrigeerimiseks;
- enesekontrolli ja/või sotsiaalsete oskuste strateegiate õpetamine õpilastele;
- tugiplaan toetamaks kroonilise probleemse käitumisega õpilaste vajadusi (Center for Mental Health in Schools at UCLA, 2008).

Sekkumisviisid agressiivse käitumise korral

Brosnan ja Healy (2010) toovad välja, et agressiivne käitumine võib elu jooksul püsida ning vajada psühhiaatrilisi teenuseid ja/või psühhotroopseid ravimeid (Brosnan, Healy, 2010). Lootma ei saa jääda agressiivse käitumise möödumisele ning oluline on leida sobivad sekkumisviisid probleemse käitumise vähendamiseks. Wilsoni ja Lipsey (2007) uurimusest selgus, et erinevad lähenemisviisid agressiivse käitumise korral annavad võrdselt efektiivseid tulemusi, kuid rohkem vähenes agressiivne käitumine nende programmide kasutamise puhul, mis olid täiuslikumalt rakendatud. Kõige enam kasutati meetmeid, mida saab rakendada kogu klassile, või ühele õpilasele suunatud programme. Kogu klassile suunatud meetmete puhul kasutati peamiselt kognitivistlikke lähenemisviise ning seetõttu ei saa olla kindel, kas efekt tekkis kogu klassile suunatusest või kognitivistlikust lähenemisest. Samuti olid kognitivistlikud lähenemised kõige sagedasemad ühele õpilasele suunatud meetmete valikul, palju kasutati ka biheivioristlikke lähenemisi (Wilson, Lipsey, 2007).

Planeeritud agressiivsus allub kõige paremini lähenemisele, kus lapsel on selged piirid ja tagajärgedele põhinev struktuur (nt privileegide äravõtmine). Impulsiivne agressiivsus allub käitumise korrigeerimise lähenemisele, mille käigus selgitatakse esmalt välja käitumiskriiside intensiivsus ja vallandavad tegurid. Seejärel vähendatakse/muudetakse vallandavaid tegureid ja samal ajal õpetatakse alternatiivseid, aktsepteeritavaid käitumisviise, mis täidavad sarnast kommunikatiivset funktsiooni; soovitatavat käitumisviisi tunnustatakse ja premeeritakse (Ageranioti-Bélanger jt, 2012). Ka mitmetes teistes uurimustes on õpetajad sotsiaalsete oskuste õpetamist õpilastele oluliseks hinnanud (Brosnan, Healy, 2010; Kõiv, 2007; Wilson, Lipsey, 2007).

Lastekaitseseadus (2016) sätestab:

Lapse õiguste ja heaolu tagamiseks tuleb ennetada lapse heaolu ja arengut ohustavaid riske. Ennetamine hõlmab last ohustavate olukordade ja sündmuste võimalikult varast märkamist ja neile reageerimist, sealhulgas lapse arengu- ja käitumisprobleemide, kasvukeskkonnas esinevate probleemide ja väärkohtlemise tuvastamist ning lapse heaolu ja arengut soodustavate kaitsetegurite suurendamist. (ptk 2, § 6)

Kognitivistlikud ja ökosüsteemsed sekkumisviisid on oma olemuselt pigem proaktiivsed strateegiad, millega püütakse ennetada ohustavaid olukordi ning

probleemset käitumist; biheivioristlikud sekkumisviisid aga rohkem suunatud käitumise korrigeerimisele konkreetsetes probleemsetes olukorras. Vaatamata efektiivsele ennetustööle, võib siiski esineda olukordi, millesse kohene sekkumine on hädavajalik. USA-s välja töötatud *SCIP-R* programm agressiivsete olukordade ette nägemiseks, nende vältimiseks ja sekkumiseks koosneb kolmest osast: varajane sekkumine, rahustamise tehnikad ja füüsiline sekkumine. Esmalt tegeletakse hoiatavate signaalide äratundmise ja neile reageerimisega nii, et agressiivset situatsiooni oleks võimalik vältida (varajane sekkumine). Kui varajane sekkumine ei õnnestu, kasutatakse rahustamise tehnikaid, mis jagatakse mitteverbaalseteks (nt käitumise ignoreerimine, pilk-kontakti loomine, suunamine mõnele teisele tegevusele) ja verbaalseteks (nt teema kõrvale juhtimine, kolleegi teavitamine hädaolukorrast, õpilase mõistmine, rahustava häälega rääkimine, huumor). Viimase variandina kasutatakse füüsilist sekkumist – puudutus, eskortimine ühe või kahe täiskasvanu poolt, õpilase hoidmine ühe või kahe täiskasvanu poolt, enda vabastamine haardest, hammustusest, kägistamisest või juuste haaramisest. Sealjuures on oluline, et jõudu tohib sekkumisviiside puhul kasutada vaid nii palju, et olukord kontrolli alla saada (West, Kaniok, 2009). Sulzer-Azarov ja Mayer (1991) toonitavad, et reaktiivsed strateegiad, mis on üles ehitatud probleemse käitumise kohesele vähendamisele, on kohased, kui käitumisviis on ohtlik, hävitav või takistab lapse enda või teiste adekvaatselt toimimist (Sulzer-Azarov, Mayer, 1991, viidatud An Overview of ... , (s.a.) j). Sama kinnitavad ka Murphy jt (2002) uurimuse tulemused, kus leitakse, et vaimse alaarenguga lastega töötades tuleb ette vägivaldseid rünnakuid, mistõttu võib õpetajatel tekkida vajadus füüsiliste sekkumisviiside kasutamiseks. Tavaliselt kasutatakse füüsilisi sekkumisviise, et ära hoida olukorda, milles lapsed endale või teistele läbi ennastvigastava või agressiivse käitumise viga teeksid (Murphy jt., 2003). Sekkumisstrateegiad agressiivse käitumise korral erinevad küll mõningal määral üksteisest, kuid need kõik peavad oluliseks, et füüsilist sekkumist kasutatakse alati viimase variandina (West, Kaniok, 2009).

Murphy jt (2003) uurisid osalejate arvamust töötajate füüsilise sekkumise strateegia kohta ning küsisid osalejatelt, kuidas tõsta asutuses nii töötajate kui ka patsientide turvalisust ja heaolu. Enamik osalejatest leidis, et asutustele on tarvis meeskonna koolitust füüsiliste sekkumiste kohta. Vaatamata ettevaatlikkusele seab füüsiliste sekkumisviiside kasutamine ohtu nii töötajad kui ka patsiendid (Murphy jt., 2003).

Adams ja Allen (2001) leidsid, et kõige tavalisemad reaktsioonid agressiivsele käitumisele olid füüsiline sekkumine (56%), verbaalne sekkumine (36%), lapse ignoreerimine (4%), täiendava abi otsimine (4%). Sealjuures füüsiliste sekkumiste kasutamises ei ilmnenud erinevus vanusegruppide vahel (Adams, Allen, 2001). Arbuckle ja Little (2004) toovad sekkumismeetmete kasutamises välja olulise erinevuse poiste ja tüdrukute vahel. Poiste puhul kasutati enam nii karistamis- kui ka premeerimissüsteeme kui tüdrukute puhul (Arbuckle, Little, 2004).

Wilson, Lipsey ja Derzon (2003) leiavad, et väiksemad/vähem olulisemad probleemse käitumise ilmingud (sildistamine, kähmlus, segav käitumine) võivad eskaleeruda ja koolid, kus seda ei takistata, võivad luua keskkonna, kus vägivald on aktsepteeritav. Seetõttu on oluline koolides välja arendada kindel sekkumisstrateegia, et probleemset käitumist vähendada (Wilson jt., 2003). Sealjuures on väga tähtis, et ühtsed reeglid kehtiksid kogu kooli kohta (Keltikangas-Järvinen, 1992). Tallinna Tondi Põhikoolil puudub ühene ja konkreetne juhised, kuidas käitumisprobleemide esinemisel sekkuda. Teema on koolile oluline, vajalik on leida kõige tõhusamad sekkumisviisid ja töötada välja ühene sekkumisstrateegia.

Töös on sõnastatud järgmised uurimisküsimused:

1. Milliseid probleemseid käitumisviise esineb Tallinna Tondi Põhikooli LÕ ja TÕ õppetasemetel õppivatel õpilastel ning millisel määral erinevad käitumisprobleemid kahel erineval õppetasemel?
2. Missuguseid sekkumisviise kasutavad Tallinna Tondi Põhikooli LÕ ja TÕ õppetasemete õpetajad probleemsete käitumisviiside esinemisel ning kuidas erinevad kahel erineval õppetasemel õpetavate õpetajate sekkumisviisid?

Kahe uurimisküsimuse kaudu on käesoleva töö eesmärk välja selgitada, missuguseid sekkumisviise on kõige sobivam kasutada probleemsete käitumisviiside esinemisel intellektipuudega laste puhul Tallinna Tondi Põhikoolis. Uurimuse tulemusi soovitakse kasutada õpetajate toetamiseks ning uurimustulemustest lähtuvalt teha Tallinna Tondi Põhikoolile soovitus ühtsete sekkumisviiside kasutusele võtmiseks.

Metoodika

Käesolevas töös kogutakse andmeid nii kvantitatiivselt kui ka kvalitatiivselt. Kvantitatiivsed uurimismeetodid viiakse läbi andmetega, mis on kogutud õpilaste käitumisviiside registreerimiseks. Kvalitatiivseid uurimismeetodeid kasutatakse sekkumisviiside uurimiseks.

Valim

Tallinna Tondi Põhikooli LÕ ja TÕ õppetasetel õppivate õpilaste käitumisprobleemide väljaselgitamiseks jaotati LÕ ja TÕ õppetasetel õpetavatele õpetajatele 181 ankeeti (neist 129 ankeeti LÕ õppetasetel ja 52 ankeeti TÕ õppetasetel). Neist tagastati 175 ankeeti, millest 123 ankeeti LÕ õppetasetel ja 52 ankeeti TÕ õppetasetel (teadmata põhjusel jäeti tagastamata viis ankeeti; üks ankeet jäeti tagastamata, sest õpilane pole viimase kahe kuu jooksul koolis käinud). Uurimusest jäi välja eetilistel põhjustel üks LÕ õppetasetel õppiv klassikomplekt (9 õpilast). Puudulike andmete tõttu (õpilase sugu ja/või vanus) jäeti välja viis ankeeti (neist neli ankeeti LÕ õppetasetel ja üks ankeet TÕ õppetasetel). Lisaks jäeti edasisest tulemuste analüüsimisest välja 10 ankeeti, milles oli üks või rohkem vastamata küsimust (neist kuus ankeeti LÕ õppetasetel ja neli ankeeti TÕ õppetasetel).

Tulemuste analüüsimiseks võeti kokku 151 ankeeti (neist 104 LÕ õppetasetel ja 47 TÕ õppetasetel). Uurimuses osalejatest on suurem osa poisid – LÕ õppetasetel õppijatest poisse on 65 (62.5%) ja tüdrukuid 39 (37.5%), TÕ õppetasetel õppijatest vastavalt 28 (59.5%) ja 19 (40.5%). Õpilased olid vanuses 7-19 aastat, kõigi õpilaste keskmine vanus 12.6, LÕ tasemel 12.4 ja TÕ tasemel 13. Tabel 1 näitab osalejate täpset vanuselist ja soolist jaotuvust erinevatel õppetasetel.

Tabel 1. Uurimuses osalenute jaotuvus vanuse, õppetaseme ja soo skaalal.

Õppetase	Vanus	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	Kokku
	Sugu														
LÕ		5	11	6	5	7	14	12	18	10	9	6	1	0	104
	M	5	8	2	4	6	11	6	8	6	5	3	1	0	65
	N	0	3	4	1	1	3	6	10	4	4	3	0	0	39
TÕ		6	1	4	4	1	1	6	7	5	1	7	1	3	47
	M	3	1	3	0	0	1	3	6	3	0	4	1	3	28
	N	3	0	1	4	1	0	3	1	2	1	3	0	0	19
Kokku		11	12	10	9	8	15	18	25	15	10	13	2	3	151

LÕ – lihtsustatud õpe, TÕ – toimetulekuõpe, M – meessoost, N – naissoost

Sekkumisviiside väljaselgitamiseks agressiivse käitumise korral jagati poolstruktureeritud ankeet kümnele Tallinna Tondi Põhikooli õpetajale, kellest viis õpetavad LÕ tasemel ja viis TÕ tasemel. Grupp moodustati juhuvalimi teel õpetajatest, kes eelnevalt probleemse käitumise hindamise ankeedi täitnud olid. Kõik juhuslikkuse alusel valimisse sattunud õpetajad tagastasid täidetud ankeedid, mistõttu analüüsimisele kuuluvad kõik ankeedid. Töökogemuse poolest hariduslike erivajadustega (HEV) õpilastega valimisse kuulunud õpetajad üksteisest väga ei erinenud. Üks õpetaja on töötanud HEV õpilastega üle 25 aasta, üks 15-25 aastat ning ülejäänud kaheksa õpetajat omavad 5-15 aastast tööstaaži HEV õpilastega. Kümnest õpetajast pooled on osalenud füüsilisi sekkumisviise käsitlevatel koolitustel.

Mõõtevahendid

Probleemse käitumise hindamiseks kolmes alakategoorias on valitud mõõdik *Behaviour Problems Inventory-Short Form* (Rojahn jt., 2012), mille on käesoleva töö autor tõlkinud eesti keelde (LISA 1). Nimetatud mõõdik on lühem ja kompaktsem variant käitumisprobleemide tuvastamiseks ning on arendatud tagasiulatuvalt ja empiiriliselt täispikast mõõdikust (*Behaviour Problems Inventory* (Rojahn jt., 2001)). Nii nagu täispikk mõõdik, võimaldab ka lühivariant hinnata vaimse alaarenguga isikute käitumisprobleeme kolmes alajaotuses: ennastvigastav käitumine, stereotüüpne käitumine ja agressiivne/destruktiivne käitumine (Rojahn jt., 2012). Sealjuures ennastvigastavat käitumist defineeritakse kui käitumisviisi, mis kahjustab isiku enda keha ning mis esineb korduvalt üsna sarnasel viisil (Rojahn jt., 2001). Stereotüüpne käitumisviis on kirjeldatud kui mitte-eesmärgipärased korduvad keha liigutused või asendid ning agressiivne/destruktiivne käitumine on Rojahn jt. (2001) järgi kui solvav käitumisviis või rünnak teiste inimeste või esemete suunas (Rojahn jt., 2001).

Kokku on lühivariandis üksikuid hinnatavaid küsimusi 30, st 22 üksiku küsimuse võrra vähem kui täspikas mõõdikus: ennastvigastav käitumine (8 hinnatavat küsimust), stereotüüpne käitumine (12 hinnatavat küsimust) ja agressiivne/destruktiivne käitumine (10 hinnatavat küsimust). Kuigi *Behavior Problems Inventory-Short Form* mõõdiku puhul on kõik kolm alakategooriat lühemad kui neile vastavas täspika versiooni alakategooriates, leiti sisereliaablus nii ennastvigastava käitumise kui ka stereotüüpse käitumise alakategooriates olevat vaid veidi madalam kui analoogses täspika variandi nimetatud kategooriates. Agressiivse/destruktiivse alakategooria sisereliaablus oli nii lühivariandi kui ka täspika variandi puhul sama (Rojahn jt., 2012). Eelnevate uurimuste autorid (Rojahn jt., 2012) leidsid, et nii täspikk kui ka lühimõõdik on mõlemad võrdselt terviklikud ja edukalt kasutatavad edasistes uuringutes. Õpilase käitumisviisi hinnatakse nii selle esinemise sageduse kui ka tõsiduse skaalal. Käitumisviis registreeritakse, kui see on esinenud viimase kahe kuu jooksul.

Tallinna Tondi Põhikoolis rakendatavate sekkumisviiside väljaselgitamiseks koostati erialasele kirjandusele tuginedes nimekiri, milles on välja toodud 17 sekkumisviisi agressiivse käitumise vähendamiseks (LISA 2). Nimekiri sisaldab nii proaktiivseid kui ka reaktiivseid meetmeid, samuti on sekkumisviise võimalik eristada biheivioristlikule, kognitiivsele ning ökosüsteemsele lähenemisele tuginedes. Nii

proaktiivsete kui ka reaktiivsete sekkumismeetmete valik toetub peamiselt Kristi Kõivu (Kõiv, 2003; Kõiv, 2007) väljatöötatud meetmetele ja analüüsitud sekkumisviisidele ning SCIP-R sekkumisstrateegiale (West, Kaniok, 2009). Õpetajad hindavad kasutatud sekkumisviiside tõhusust viie-palli skaalal (0 – ei tööta üldse, 1 – töötab harva, 2 – pigem töötab, 3 – töötab enamasti, 4 – töötab alati). Samuti on õpetajatel võimalik lisada kasutatud sekkumismeetmeid ning nende tõhusust hinnata. Andmed õpetajatelt koguti kirjaliku küsimustikuga. Lisaks sisaldab ankeet kaht vabas vormis vastatavat küsimust tugimeetmete/abi kasutamise ning nende vajaduse kohta.

Protseduur

Tallinna Tondi Põhikooli õpetajad hindavad LÕ ja TÕ õppetasemete järgi õppivate õpilaste probleemset käitumist. Iga õpilase käitumist hindab tema klassijuhataja, kes igapäevaselt kõige tihedamini õpilasega kokku puutub. Uurimuse läbiviimiseks jaotati igale õpetajale tema klassis õppivate õpilaste arvuga võrdne arv ankeete. Paberkandjal ankeedid toimetati uurija poolt õpetajateni silmast-silma kohtumisel 2015. aasta novembri keskpaigas. Õpetajaid informeeriti kahenädalasest tähtjast ning ankeetide anonüümsusest.

Omavahelist seost mõõdiku eri skaalade (sagedus ja tõsidus) vahel kontrollitakse Spearmani korrelatsioonikordaja väärtuse leidmisega. Õpilaste käitumiseseisvuste analüüsimisel kasutatakse kirjeldavat statistikat sagedustabelite koostamisel, tabelid koostatakse võrdlemaks käitumisviiside esinemissagedust erinevatel õppetasemetel ning poiste ja tüdrukute vahel. Keskmiste võrdlemiseks ning oluliste erinevuste leidmiseks nii õppetaseme kui ka soo skaalal viidi läbi t-test. Vanuse erinevuste analüüsimiseks viidi läbi dispersioonanalüüs sõltumatute tunnuste puhul (ühe muutujaga ANOVA). Lisaks kasutati korrelatsioonianalüüsi seoste leidmiseks probleemse käitumise alakategooriate vahel.

Järgnevalt uuriti sekkumisviise probleemse käitumise puhul. Andmed koguti Tallinna Tondi Põhikooli õpetajatelt kirjaliku ankeediga (õpetajad eelnevalt õpilase käitumise hindamise skaala täitnud) silmast silma kohtumisel aprillis 2016. Esmalt tõi iga õpetaja välja oma töökogemuse HEV õpilastega ning füüsilisi sekkumisviise käsitlevatel koolitustel osalemise/mitteosalemise. Seejärel märkis iga valimisse kuulunud õpetaja etteantud nimekirjast kasutatud sekkumisviisid agressiivse käitumise korral ning hindas kasutatud sekkumisviiside tõhusust viie-palli skaalal. Veel oli õpetajatel võimalus lisada sekkumismeetmeid, mida nimekirjas ei leidunud,

ning hinnata nende tõhusust. Viimasena küsiti õpetajatelt tugimeetmete/abi kasutamise ning nende vajaduse kohta.

Tulemused

Probleemsed käitumisviisid

Probleemsete käitumisviiside esinemist uuriti mõõdikuga *Behavior Problems Inventory-Short Form* nii selle esinemise sageduse kui ka tõsiduse skaalal.

Käitumisviisi esinemise ja selle tugevuse seose mõõtmiseks kasutati Spearmani korrelatsioonikordajat r . Tugev positiivne korrelatsioon tuli esile probleemse käitumisviisi esinemise sageduse ja tõsiduse vahel igas üksikus küsimuses (LISA 3), samuti osutus korrelatsioon iga üksiku küsimuse puhul statistiliselt oluliseks. Väga tugeva korrelatsiooni esinemise tõttu käitumisviisi esinemise sageduse ja tõsiduse vahel võeti tulemuste edasisel analüüsimisel arvesse vaid sageduse skaalat ja edaspidi nimetatakse seda käitumisviisi esinemiseks, käitumisviisi esinemine tõsiduse skaalal jäeti edasisest analüüsist välja.

Alakategooriate omavaheliste seoste uurimiseks kasutati samuti Spearmani korrelatsioonikordajat r . Üsna nõrk seos esines ennastvigastava ja agressiivse käitumise esinemise vahel ($r=0.19$, $p=0.019$). Mõnevõrra tugevam oli korrelatsioon nii agressiivse käitumise ja stereotüüpse käitumise vahel ($r=0.38$, $p<0.0001$) kui ka ennastvigastava käitumise ja stereotüüpse käitumise vahel ($r=0.40$, $p<0.0001$). Iga üksiku alakategooria puhul võrdluses teisega osutus erinevus aga statistiliselt oluliseks (Tabel 2).

Tabel 2.
Alakategooriate omavaheline seos

Alakategooria		r	p
Ennastvigastav käitumine	AD	0.19	0.019
	ST	0.40	0.000
Agressiivne/destruktiivne käitumine	EV	0.19	0.019
	ST	0.38	0.000
Stereotüüpne käitumine	EV	0.40	0.000
	AD	0.38	0.000

EV – ennastvigastav käitumine, AD – agressiivne/destruktiivne käitumine, ST – stereotüüpne käitumine, r – Spearmani korrelatsioonikordaja

Järgnevalt kirjeldatakse probleemsete käitumisviiside esinemist õppetasemest, soost ning vanusest lähtuvalt.

Soolised erinevused

Käitumisviiside esinemise võrdlemiseks poiste ja tüdrukute vahel leiti keskmine väärtus kõigis kolmes alakategoorias ning iga üksiku käitumisviisi puhul (Tabel 3)

Tabel 3.

Keskmsed väärtused poiste ja tüdrukute gruppides, *t* ja *p* väärtused.

Alakategooria	Käitumisviis	Keskmine (m)		<i>t</i>	<i>p</i>
		M	N		
Ennastvigastav käitumine		0.16	0.07	1.93	0.055
	Enda hammustamine	0.15	0.05	1.47	0.143
	Pea löömine kätega või mõne muu kehaosaga	0.24	0.07	1.83	0.070
	Keha löömine	0.23	0.02	2.71	0.008*
	Enda kriimustamine	0.12	0.03	1.45	0.150
	Mittesöödavate asjade söömine	0.27	0.16	0.83	0.410
	Esemete toppimine keha õõnsustesse	0.13	0.00	2.03	0.044*
	Juuste kiskumine	0.06	0.16	-1.21	0.230
	Hammaste krigistamine	0.11	0.10	0.04	0.965
Agressiivne/destruktiivne käitumine		0.61	0.31	3.09	0.002*
	Teiste löömine	0.92	0.33	3.86	0.000*
	Teiste jalaga löömine	0.65	0.21	3.03	0.003*

	Teiste tõukamine	1.12	0.55	3.06	0.003*
	Teiste hammustamine	0.04	0.03	0.20	0.844
	Teiste haaramine ja tõmbamine	1.18	0.48	3.72	0.000*
	Teiste kriimustamine	0.10	0.12	-0.32	0.752
	Teiste näpistamine	0.31	0.09	2.41	0.017*
	Teiste verbaalne solvamine	0.96	0.71	1.21	0.230
	Vara hävitamine	0.25	0.10	1.74	0.084
	Teiste vastu julm või õel olemine	0.58	0.48	0.59	0.556
Stereotüüpne käitumine		0.52	0.33	2.15	0.032*
	Korduvad keha liigutused	0.66	0.28	2.29	0.023*
	Enda või esemete nuusutamine	0.32	0.02	3.62	0.000*
	Käte lehvitamine või raputamine	0.54	0.62	-0.39	0.699
	Stereotüüpne ja korduv esemetega tegutsemine	0.87	0.53	1.69	0.094
	Korduvad käte või sõrmede liigutused	0.73	0.34	2.05	0.043*
	Kiljumine või karjumine	0.58	0.62	-0.21	0.837
	Sammumine, hüppamine, jooksmine	0.91	0.67	1.04	0.299
	Enda hõõrumine	0.26	0.03	2.53	0.013*
	Käte või mingite objektide jõllitamine	0.48	0.12	2.85	0.005*
	Kummaliste kehaasendite võtmine	0.29	0.12	1.54	0.126
	Plaksutamine	0.20	0.21	-0.02	0.980
	Grimasside tegemine	0.44	0.34	0.58	0.563

M – poisid, N – tüdrukud, t – t-testi tulemus, $*p < 0.05$

Ennastvigastava käitumise esinemine oli nii poiste kui ka tüdrukute hulgas kõige väiksem (vastavalt $m=0.16$ ja $m=0.07$). Poisid näitasid iga üksiku käitumisviisi puhul kõrgemat keskmist, v.a juuste kiskumine, mida tüdrukutel rohkem esines. Statistiliselt oluliseks osutus erinevus poiste ja tüdrukute vahel vaid kahe üksiku käitumisviisi puhul – “keha löömine” ja “esemete toppimine keha õõnsustesse”, erinevus poiste ja tüdrukute vahel alakategoorias tervikuna statistiliselt oluliseks ei osutunud.

Probleemseim käitumisviis poiste hulgas oli agressiivne/destruktiivne käitumine ($m=0.61$), sealjuures erinevus tüdrukute grupist ($m=0.31$) osutus ka statistiliselt oluliseks. Ainus käitumisviis agressiivse/destruktiivse käitumise alakategoorias, milles tüdrukud kõrgemalt keskmist skoori näitasid, oli teiste kriimustamine, statistiliselt oluliseks erinevus aga ei osutunud. Küll aga esines statistiliselt oluline erinevus viies üksikus käitumisviisis – “teiste löömine”, “teiste jalaga löömine”, “teiste tõukamine”, “teiste haaramine ja tõmbamine” ja “teiste näpistamine”, sh esines probleeme igas käitumisviisis enam poistel.

Olgugi, et tüdrukutel esines probleemset käitumist enim just stereotüüpses käitumises ($m=0.33$), näitasid kõrgemat keskmist stereotüüpse käitumisviisi alakategoorias samuti poisid ($m=0.52$). Erinevus osutus oluliseks ka statistiliselt. Tüdrukutel esines poistest enam probleemseid käitumisviise kolmes käitumisviisis – “käte lehvitamine või raputamine”, “kiljumine või karjumine”, “plaksutamine”; ükski käitumisviis neist statistiliselt oluliseks ei osutunud. Statistiliselt oluliseks osutus erinevus stereotüüpse käitumise viies käitumisviisis – “korduvad keha liigutused”, “enda või esemete nuusutamine”, “korduvad käte või sõrmede liigutused”, “enda hõõrumine”, “käte või mingite objektide jõllitamine”, sealjuures iga käitumisviisi puhul olid poisid kõrgemalt esindatud.

Erinevused õppetasemetel

Võrdlemaks käitumisviiside esinemist LÕ ja TÕ õpilaste gruppide vahel, leiti keskmine väärtus kõigis kolmes alakategoorias ning iga üksiku käitumisviisi puhul (Tabel 4). Kõigis kolmes kategoorias väljendus koondtulemuste keskmistes väärtustes erinevus, mis oli ka statistiliselt oluline ($p<0.05$). Alakategooriates “ennastvigastav käitumine” ja “stereotüüpne käitumine” väljendus kõrgem keskmine skoor TÕ õppetasemel ehk mõõduka intellektipuudega õpilastel, alakategoorias

“agressiivne/destruktiivne käitumine” said aga kõrgema skoori LÕ õppetasemel õppivad ehk kerge intellektipuudega õpilased. Järgnevalt tuuakse välja olulisemad tulemused igas alakategoorias.

Ennastvigastava käitumise alakategoorias uuriti probleemset käitumist kaheksa erineva käitumisviisiga. Erinevus osutus statistiliselt oluliseks kahe käitumisviisi puhul – “juuste kiskumine” ja “hammaste krigistamine”; mõlema käitumisviisi puhul oli keskmine väärtus suurem TÕ õppetasemel. LÕ õppetasemel oli suurem keskmine vaid ühe käitumisviisi puhul – “esemete toppimine keha õõnsustesse”; statistiliselt oluliseks erinevus ei osutunud.

Agressiivse/destruktiivse käitumise alakategoorias uuriti õpilaste käitumist kümne probleemse käitumise viisiga. Statistiliselt olulised erinevused LÕ ja TÕ gruppide vahel ilmnesid seitsmes küsimuses. Neist kuues käitumisviisis (“teiste löömine”, “teiste jalaga löömine”, “teiste tõukamine”, “teiste haaramine ja tõmbamine”, “teiste verbaalne solvamine” ning “teiste vastu julm või õel olemine”) näitasid kõrgemat keskmist kerge intellektipuudega õpilased. Kõige suuremad erinevused olid käitumisviisides “teiste jalaga löömine”, “teiste verbaalne solvamine” ning “teiste vastu julm või õel olemine”. Mõõduka intellektipuudega õpilased näitasid kõrgemat keskmist ühes käitumisviisis – “teiste kriimustamine” ($m=0.23$ (TÕ), $m=0.05$ (LÕ)), erinevus kahe grupi vahel selles käitumisviisis osutus ka statistiliselt oluliseks.

Stereotüüpse käitumise alakategooria sisaldas endas 12 üksikut probleemse käitumise viisi. Statistiliselt oluline erinevus ilmnes kuue käitumisviisi puhul – “korduvad keha liigutused”, “enda või esemete nuusutamine”, “käte lehvitamine või raputamine”, “stereotüüpne ja korduv esemetega tegutsemine”, “korduvad käte või sõrmede liigutused” ning “enda hõõrumine”. Sealjuures iga nimetatud käitumisviisi keskmine oli kõrgem TÕ õppetasemel. Kõrgem keskmine TÕ õppetasemel väljendus ka teiste stereotüüpsete käitumisviiside osas, kuid erinevused statistiliselt oluliseks ei osutunud.

Tabel 4.

Keskmsed väärtused LÕ ja TÕ õppetasemetel, t ja p väärtused.

Alakategooria	Käitumisviis	Keskmine (m)			
		LÕ	TÕ	<i>t</i>	<i>p</i>
Ennastvigastav käitumine		0.08	0.24	-2.32	0.024*
	Enda hammustamine	0.05	0.26	-1.89	0.064
	Pea löömine kätega või mõne muu kehaosaga	0.10	0.34	-1.66	0.103
	Keha löömine	0.07	0.32	-1.80	0.077
	Enda kriimustamine	0.04	0.19	-1.52	0.136
	Mittesöödavate asjade söömine	0.22	0.23	-0.09	0.929
	Esemete toppimine keha õõnsustesse	0.10	0.04	0.85	0.396
	Juuste kiskumine	0.04	0.23	-2.08	0.043*
	Hammaste krigistamine	0.02	0.30	-2.08	0.042*
Agressiivne/destruktiivne käitumine		0.58	0.31	3.07	0.002*
	Teiste löömine	0.83	0.40	2.76	0.006*
	Teiste jalaga löömine	0.62	0.17	3.54	0.000*
	Teiste tõukamine	1.06	0.55	2.78	0.006*
	Teiste hammustamine	0.02	0.09	-1.21	0.233
	Teiste haaramine ja tõmbamine	1.09	0.53	2.98	0.003*
	Teiste kriimustamine	0.05	0.23	-2.03	0.047*
	Teiste näpistamine	0.16	0.36	-1.53	0.130
	Teiste verbaalne solvamine	1.10	0.34	4.32	0.000*
	Vara hävitamine	0.21	0.14	0.73	0.467
	Teiste vastu julm või õel olemine	0.68	0.23	3.46	0.000*

Stereotüüpne käitumine	0.33	0.72	-3.33	0.001*
Korduvad keha liigutused	0.20	1.19	-4.33	0.000*
Enda või esemete nuusutamine	0.11	0.43	-2.39	0.020*
Käte lehvitamine või raputamine	0.34	1.09	-3.13	0.003*
Stereotüüpne ja korduv esemetega tegutsemine	0.57	1.13	-2.35	0.021*
Korduvad käte või sõrmede liigutused	0.40	0.98	-2.48	0.015*
Kiljumine või karjumine	0.57	0.66	-0.45	0.657
Sammumine, hüppamine, jooksmine	0.78	0.91	-0.54	0.59
Enda hõõrumine	0.06	0.43	-2.41	0.019*
Käte või mingite objektide jõllitamine	0.26	0.53	-1.66	0.100
Kummaliste kehaasendite võtmine	0.17	0.34	-1.21	0.229
Plaksutamine	0.15	0.32	-1.53	0.131
Grimasside tegemine	0.31	0.62	-1.56	0.123

LÕ – lihtsustatud õpe, TÕ – toimetulekuõpe, t – t-testi tulemus, $*p < 0.05$

Järgnevalt võrreldi poiste ja tüdrukute erinevusi õppetaseme lõikes. Poisid ja tüdrukud jagunesid LÕ õppetasemel gruppidesse 62.5% (poisid) ja 37.5% (tüdrukud) ning TÕ õppetasemel vastavalt 59.5% ja 40.5%. Järgnevalt on käsitletud olulisemat informatsiooni käitumisviiside esinemissageduse kohta poiste ja tüdrukute gruppides erinevatel õppetasemetel. Esinemissagedused (LISA 4) ning gruppide võrdlus (Tabel 5) on eraldi välja toodud. Ennastvigastava käitumise alakategoorias esines probleemne käitumisviis LÕ tasemel erinevate käitumisviiside puhul 1%–9%. Enim esines pea löömist käte või muu kehaosaga. Madalaim esindatus selgus käitumisviisis “hammaste krigistamine” (1% LÕ osalejatest), sealjuures esindatud oli käitumisviis vaid tüdrukute hulgas. Võrdselt poiste ja tüdrukute hulgas tuli esile probleemne käitumisviis “juuste kiskumine” (2% nii poiste kui ka tüdrukute hulgas). TÕ õppetasemel esines probleemne ennastvigastav käitumisviis 4%–15%, madalaim esindatus oli käitumisviisis “esemete toppimine keha õõnsustesse” ning kõrgeim esindatus käitumisviisis “enda hammustamine”. Võrreldes poiste grupiga oli kõrgem esindatus tüdrukute grupis vaid ühe käitumisviisi puhul (“juuste kiskumine”), teiste käitumisviiside puhul olid poisid suuremal määral esindatud kui tüdrukud. Sealjuures kaht käitumisviisi (“keha löömine” ja “esemete toppimine keha õõnsustesse”) ei esinenud ühelgi TÕ õppetaseme tüdrukul.

Poiste ja tüdrukute võrdlemisel erinevates vanusegruppides ei ilmnunud oluline erinevus ennastvigastava käitumise alakategoorias. Statistiliselt oluliselt erinesid üksteisest TÕ poiste ja LÕ poiste grupp (erinevus 0.227, $p=0.007$) ning TÕ poiste ja LÕ tüdrukute grupp (erinevus 0.270, $p=0.003$). TÕ tüdrukute ja LÕ poiste gruppide vahel erinevusi ei leitud (erinevus 0.024, $p=0.990$).

Agressiivse/destruktiivse käitumise alakategoorias esines probleemne käitumisviis LÕ õppetasemel erinevate käitumisviiside puhul 1%–51% õpilastest. Kõige vähem ilmnis LÕ õpilastel teiste hammustamist (1%), teiste kriimustamist (3%) ning teiste näpistamist (7%). Sagedaseimad probleemsed agressiivsed/destruktiivsed käitumisviisid olid teiste verbaalne solvamine (51%), teiste tõukamine (49%) ning teiste haaramine ja tõmbamine (48%). Tüdrukutel esines probleemset käitumist iga üksiku käitumisviisi puhul harvem kui poistel, sealjuures teiste hammustamist ei esinenud ühelgi juhul. TÕ õppetasemel esines probleemne agressiivne/destruktiivne käitumisviis 6%–39% õpilastest. Kõige vähem probleemset käitumist esines käitumisviisis “teiste hammustamine” (6%) ning enim probleemset käitumist esines käitumisviisides “teiste tõukamine” (39%), “teiste haaramine ja

tõmbamine” (35%) ning “teiste löömine” (31%). Sealjuures ilmnes agressiivse/destruktiivse alakategoorias sama tendents, mis LÕ õppetaseme õpilastel – poisid näitasid iga üksiku käitumisviisi puhul kõrgemat esindatust kui tüdrukud. Ühelgi juhul ei esinenud tüdrukute grupis teiste jalaga löömist.

Agressiivse/destruktiivse käitumise alakategoorias esinesid statistiliselt olulised erinevused nii õppetasemete võrdluses kui ka soo gruppide võrdluses; õppetaseme ja soo integratsiooni võrdluses aga statistiliselt olulist erinevust ei esinenud. Suurimad erinevused ilmnid LÕ poiste ja TÕ tüdrukute vahel (erinevus 0.492, $p=0.012$), LÕ poiste ja LÕ tüdrukute vahel (erinevus 0.367, $p=0.018$) ning LÕ poiste ja TÕ poiste vahel (erinevus 0.358, $p=0.049$). Stereotüüpset probleemset käitumist esines 5%–29% LÕ õppetaseme õpilastest. Kõige vähem esines enda hõõrumist (3%) ning enda või esemete nuusutamist (5%), sealjuures kumbagi käitumisviisi ei esinenud kerge intellektipuudega tüdrukute hulgas. Kõige rohkem ilmnes sammumist, hüppamist ja jooksmist (29%), kiljumist või karjumist (26%) ning stereotüüpset ja korduvat esemetega tegutsemist (24%). Stereotüüpse käitumise alakategoorias esines probleemset käitumist LÕ õppetaseme tüdrukute grupis vähem iga üksiku käitumisviisi puhul. TÕ õppetasemel esines stereotüüpset probleemset käitumist 18%–49% õpilastest. Suurim esindatus ilmnis käitumisviisides “stereotüüpne ja korduv esemetega tegutsemine” (49%), “korduvad kehaliigutused” (48%) ning “käte lehvitamine ja raputamine” (39%), väikseim esindatus ilmnis aga käitumisviisides “kummaliste kehaasendite võtmine” (18%) ning “enda hõõrumine” (21%). Iga probleemne käitumisviis oli esindatud nii TÕ õppetaseme poiste kui ka tüdrukute hulgas, sealjuures ilmnid probleemsed käitumisviisid tüdrukute grupis harvem kui poiste grupis iga üksiku käitumisviisi puhul. Stereotüüpse käitumise alakategoorias erinesid samuti poiste ja tüdrukute grupid üksteisest ning LÕ ja TÕ õppetasemete õpilased üksteisest, kuid nii taseme kui ka soo gruppe arvestades statistiliselt olulist erinevust ei ilmnenu. Suurimad erinevused ilmnid TÕ poiste ja LÕ tüdrukute vahel (erinevus 0.625, $p<0.0001$) ning TÕ poiste ja LÕ poiste vahel (erinevus 0.493, $p=0.001$).

Tabel 5.

Soo ja õppetaseme mõju käitumisviisi esinemisele

Alakategooria	Grupp	Erinevus	Alumine usalduspiir	Ülemine usalduspiir	Erinevuse statistiline olulisus (<i>p</i>)
Ennastvigastav käitumine	TÕ_M – LÕ_M	0.227	0.048	0.406	0.007*
	LÕ_N – LÕ_M	-0.043	-0.203	0.117	0.898
	TÕ_N – LÕ_M	0.024	-0.182	0.230	0.990
	LÕ_N – TÕ_M	-0.270	-0.466	-0.074	0.003*
	TÕ_N – TÕ_M	-0.203	-0.438	0.032	0.116
	TÕ_N – LÕ_N	0.067	-0.154	0.288	0.860
Agressiivne/destruktiivne käitumine	TÕ_M – LÕ_M	-0.358	-0.715	-0.000	0.049*
	LÕ_N – LÕ_M	-0.367	-0.688	-0.047	0.018*
	TÕ_N – LÕ_M	-0.492	-0.905	-0.080	0.012*
	LÕ_N – TÕ_M	-0.009	-0.401	0.383	0.999
	TÕ_N – TÕ_M	-0.134	-0.605	0.336	0.880
	TÕ_N – LÕ_N	-0.125	-0.568	0.318	0.883
Stereotüüpne käitumine	TÕ_M – LÕ_M	0.493	0.152	0.834	0.001*
	LÕ_N – LÕ_M	-0.132	-0.438	0.174	0.676
	TÕ_N – LÕ_M	0.120	-0.274	0.513	0.858
	LÕ_N – TÕ_M	-0.625	-0.999	-0.252	0.000*
	TÕ_N – TÕ_M	-0.373	-0.822	0.075	0.138
	TÕ_N – LÕ_N	0.252	-0.170	0.674	0.410

TÕ – toimetulekuõpe, LÕ – lihtsustatud õpe, M – poisid, N – tüdrukud, * $p < 0.05$

Vanuselised erinevused

Vanuseliste erinevuste hõlpsamaks analüüsimiseks tekitati kolm vanusegruppi: 7.-11. aastased, 12.-15. aastased ja 16.-19. aastased. 48% õpilastest on vanuses 12-15 aastat, 33% õpilastest vanuses 7-11 aastat ning kõige vähem õpib Tallinna Tondi Põhikoolis õpilasi vanuses 16-19 aastat (19% koguvalimist). Vanuseline täpne jaotuvus toodud tabelis 6.

Tabel 6.
Õpilaste jaotuvus erinevates vanusegruppides

Tase		LÕ		TÕ		Kokku
Vanus	n	n	n	n	n	n (%)
	Sugu	M	N	M	N	
7-11		25	9	7	9	50 (33%)
12-15		31	23	13	6	73 (48%)
16-19		9	7	8	4	28 (19%)

n – valimi suurus, LÕ – lihtsustatud õpe, TÕ – toimetuleku õpe, M – meessoost, N – naissoost

Võrdlemaks vanusegruppide mõju käitumisviisi esinemissagedusele, viidi läbi ühe sõltumatu muutujaga ANOVA. Meetod valiti, sest võrdlusgrupe on rohkem kui kaks. Erinevate vanusegruppide mõju käitumisviisi esinemissagedusele osutus statistiliselt oluliseks agressiivse/destruktiivse käitumisviisi kategoorias ($F(1,148)=7.74, p<0.001$). Ennastvigastava käitumise ja stereotüüpse käitumise alakategooriates ei avaldanud vanus statistiliselt olulist mõju (tulemused vastavalt $F(1,148)=0.90, p=0.41$; $F(1,148)=0.63, p=0.536$) (Tabel 7).

Tabel 7.
Vanuselised erinevused ANOVA

		Vabadusastmed	Sum sq	Keskruut (mean sq)	F-statistik	p-väärtus
Ennastvigastav käitumine	Vanusegrupid	2	0.18	0.09	0.90	0.41
	Jääkliikmed	148	14.79	0.10		
Agressiivne/destruktiivne käitumine	Vanusegrupid	2	5.72	2.86	7.74	0.000
	Jääkliikmed	148	54.72	0.37		
Stereotüüpne käitumine	Vanusegrupid	2	0.47	0.24	0.63	0.536
	Jääkliikmed	148	56.06	0.38		

Tulemuste täpsustamiseks võrreldi vanusegruppide keskmisi paarikaupa Tukey meetodiga igas probleemse käitumisviisi alakategoorias (Tabel 8). Suurimad erinevused ilmnesisid agressiivse käitumise alakategoorias 7.-11. aastaste ja 16.-19. aastaste grupp ning 12.-15. aastaste ja 16.-19. aastaste grupp (erinevus vastavalt -0.557 ja -0.422); erinevus osutus ka statistiliselt oluliseks. Ennastvigastava käitumise ja stereotüüpse käitumise alakategooriates esinevad erinevused väga tugevaks ei osutunud.

Tabel 8.

Vanusegrupi mõju käitumisviisi esinemisele

Alakategooria	Vanusegrupp	Erinevus	Alumine usalduspiir	Ülemine usalduspiir	Erinevuse statistiline olulisus (<i>p</i>)
Ennastvigastav käitumine					
	7.-11. – 12.-15.	-0.056	-0.193	0.082	0.602
	7.-11. – 16.-19.	0.029	-0.148	0.205	0.922
	12.-15 – 16.-19.	0.084	-0.082	0.251	0.454
Agressiivne/destruktiivne käitumine					
	7.-11. – 12.-15.	-0.135	-0.400	0.129	0.448
	7.-11. – 16.-19.	-0.557	-0.900	-0.217	0.000*
	12.-15 – 16.-19.	-0.422	-0.742	-0.102	0.006*
Stereotüüpne käitumine					
	7.-11. – 12.-15.	-0.094	-0.361	0.174	0.686
	7.-11. – 16.-19.	-0.153	-0.497	0.191	0.546
	12.-15 – 16.-19.	-0.059	-0.383	0.265	0.903

* $p < 0.05$

Sekkumisviisid

Sekkumisviiside uurimiseks agressiivse käitumise korral Tallinna Tondi Põhikoolis kasutati autori poolt koostatud ankeeti, milles välja toodud sekkumisviisid tuginevad peamiselt Kõivu (Kõiv, 2003; Kõiv, 2007) uurimustöödele ning SCIP-R programmile (West, Kaniok, 2009). Sekkumisviiside tõhusust hindasid õpetajad viiepalli skaalal, sealjuures varianti “0 – ei tööta” ei valinud ükski õpetaja ei väljatoodud ega lisatud sekkumisviiside tõhususe hindamisel. Programmis MS Excel arvutati välja sekkumismeetmete keskmised analüüsimise hõlbustamaks. Täpsed tulemused on toodud tabelis 9. Väikese valimi tõttu statistilist analüüsi läbi ei viidud. Järgnevalt on sekkumisviiside tulemused toodud tulenevalt erinevatest teoreetilistest lähtekohtadest.

Küsimustikus toodi välja kuus sekkumisviisi, mis biheivioristlikule lähenemisele toetuvad. Kaht käitumisviisi – positiivne kinnitamine ja märgimajandus – märkisid kasutavat kõik õpetajad. Teised neli biheivioristlikku sekkumisviisi – negatiivne kinnitamine, karistamine, leping, aja mahavõtmine – agressiivse käitumise vähendamiseks on leidnud kasutust 9 õpetaja poolt. Biheivioristlikule lähenemisele toetuvatest sekkumisviisidest osutusid kõige tõhusamateks käitumisviisideks märgimajandus (keskmine 3) ja positiivne kinnitamine (keskmine 2,9), sealjuures märgimajandus hinnati pigem töötavaks või enamasti töötavaks ning positiivne kinnitamine hinnati lisaks ühe õpetaja poolt alati töötavaks. Kõige vähem tõhusamateks hinnati negatiivne kinnitamine (keskmine 2) ja karistamine (keskmine 2,11). Ühtlasi hinnati nende käitumisviiside tõhusus kõige madalamaks ka üldarvestuses.

Erinevatel tasemetel õpetavad pedagoogid andsid lahknevaid hinnanguid sekkumisviisi tõhususele kolme meetme puhul. Nii negatiivne kinnitamine kui ka leping hinnati TÕ õppetaseme õpetajate poolt vähem tõhusaks kui LÕ taseme õpetajate poolt. Sealjuures negatiivse kinnitamise mõjuvust hindasid LÕ õpetajad harva töötamisest kuni alati töötamiseni, TÕ õpetajad aga hindasid negatiivse kinnitamise harva töötavaks, vaid ühe erandiga, kes nimetatud sekkumisviisi enamasti töötavaks märkis. Leping hinnati LÕ õpetajate poolt pigem töötavaks või enamasti töötavaks, TÕ õpetajate poolt aga harva, pigem või enamasti töötavaks. Karistamine sekkumismeetmena andis aga vastupidised tulemused – TÕ õpetajad märkisid karistamise tõhusamaks kui LÕ õpetajad, andes hinnangud “pigem töötab” ja “enamasti töötab”, see-eest LÕ õpetajad hindasid karistamise harva töötavaks või pigem töötavaks.

Kognitivistlikust teoreetiliselt lähtepunktist lähtudes toodi ankeedis välja kolm sekkumisviisi – probleemilahendamise oskuste õpetamine, enesekontrolli õhutamine ja sotsiaalsete oskuste treening. Kõik nimetatud sekkumismeetmed on võrdselt kasutuses – kaheksa õpetajat märkisid agressiivse käitumise ilmnemisel sekkumisviisina neid kasutavat. Nii probleemilahendamise oskuste õpetamine kui ka enesekontrolli õhutamine on vähem kasutusel TÕ õppes (3 õpetajat) kui LÕ õppes (5 õpetajat), sotsiaalsete oskuste õpetamine on võrdselt kasutusel nii LÕ kui ka TÕ õppes. Kognitivistlikke sekkumisviise hinnati pigem, enamasti või alati töötavateks. Probleemilahendamise oskuste õpetamine ja sotsiaalsete oskuste õpetamine hinnati võrdselt tõhusaks (keskmine 3), enesekontrolli õhutamine sekkumisviisina hinnati vaid mõnevõrra vähem tõhusamaks (keskmine 2,75). Selgeid erinevusi õppetasemete vahel ei ilmnenu.

Ökosüsteemsele lähenemisviisile tuginedes toodi ankeedis välja kolm sekkumisviisi – koostöö õpilase vanematega, koolisisene võrgustikutöö ning kooliväliste spetsialistide kaasamine. Nii koostööd õpilaste vanematega kui ka koolisisest võrgustikutööd nimetasid kasutavat kõik õpetajad. Kõige vähem kasutati ökosüsteemsest lähenemisest lähtuvat koostööd kooliväliste spetsialistidega. Kooliväliseid spetsialiste on kaasanud seitse õpetajat kümnest (neli õpetavad LÕ õppetasemel ja kolm TÕ õppetasemel). Kooliväliste spetsialistide kaasamist hinnati pigem töötavaks või enamasti töötavaks sekkumismeetmeks ning hinnangute lahknevust õppetasemete vahel ei selgunud. Küll aga ilmnisid väikesed erisused õppetasemete vahel õpilaste vanematega koostööd tehes – LÕ taseme õpetajad hindasid vanemate kaasamise enamasti või alati töötavaks, sealjuures TÕ taseme õpetajad aga märkisid koostöö lapsevanematega pigem või enamasti töötavaks. Koolisisest võrgustikutööd hinnates selgusid aga väikesed erinevused vastupidises suunas – TÕ õpetajad hindasid koolisisese võrgustikutöö enamasti või alati toimivaks, LÕ taseme õpetajad aga pigem või enamasti töötavaks.

Lisaks sisaldasid küsimustikus ka sekkumismeetmed SCIP-R programmist – mitteverbaalne rahustamine, verbaalne rahustamine, verbaalne sekkumine ja füüsiline sekkumine. Kõik õpetajad märkisid olevat kasutanud agressiivse käitumise korral nii mitteverbaalset kui ka verbaalset rahustamist ning verbaalset sekkumist, füüsilist sekkumist on kasutanud üheksa õpetajat. Kõige tõhusamaks hinnati verbaalne rahustamine (keskmine 3), järgnes füüsiline sekkumine, mis hinnati pigem, enamasti või alati töötavaks (keskmine 2,89). Mõlema nimetatud sekkumisviisi puhul hindas

mitu LÕ taseme õpetajat meetme alati töötavaks, TÕ taseme õpetajad sellisel arvamusel ei olnud. Mitteverbaalne rahustamine ja verbaalne sekkumine hinnati SCIP-R programmi osadest vähem tõhusateks (keskmised vastavalt 2,3 ja 2,2).

Tabel 9. Sekkumisviisid probleemse käitumise puhul

Sekkumisviis	Keskmine (<i>m</i>)
Positiivne kinnitamine	2.9
Negatiivne kinnitamine	2
Karistamine	2.11
Leping	2.22
Märgimajandus	2.7
Aja mahavõtmine	3
Probleemilahendusoskuste õpetamine	3
Enesekontrolli õhutamine	2.75
Sotsiaalsete oskuste treening	3
Koostöö õpilase vanematega	2.8
Koolisisene võrgustikutöö	3
Kooliväliste spetsialistide kaasamine	2.57
Mitteverbaalne rahustamine	2.3
Verbaalne rahustamine	3
Verbaalne sekkumine	2.2
Füüsiline sekkumine	2.89
Täiendava abi kutsumine	3

Lisaks nimetatud sekkumisviisidele ja nende tõhususe hindamisele oli õpetajatel võimalus ka ise lisada sekkumisviise ning nende tõhusust hinnata. Kasutatud sekkumisviise lisasid neli õpetajat. Sekkumisviisidena toodi välja käitumise tugiplaani koostamine ja sellega seonduvad regulaarsed kokkusaamised, grupi-klassiarutelud mõne õpilase käitumise analüüsimiseks, õppetööst või grupist ajutine eemaldamine. Kõiki nimetatud sekkumisviise hindas õpetaja enamasti

töötavaks. Lisaks nimetas üks õpetaja hulgaliselt sekkumisviise, mis tema hinnangul alati töötavad – hingamisharjutused, virgutusvõimlemine, energiataseme tõstmine, meditatsioon, rahustava/lõõgastava muusika kuulamine, selgitused une vajalikkusest ja vajalikust toidust, mobiili/arvutikasutamise vähendamine ning (muinasjuttude) ettelugemine ja arutelu. Agressiivse käitumise ennetamisena tõi üks õpetaja välja jõukohase ja eduelamust pakkuva õppimise, mis samuti enamasti tulemusi annab. Mõned lisatud sekkumisviisid kattusid etteantutega (lapsevanemate kaasamine, abi, võrgustikutöö) ning seetõttu neid eraldi arvesse ei võetud.

Järgnevalt tuuakse välja tulemused õpetajate abi kasutamise ning abivajaduse osas, täpne info toodud tabelis 10. Probleemse käitumise haldamiseks on saanud ja saavad õpetajad peamiselt abi mitmesugustelt koolitustelt (nt autismi teemalised, psühholoogia alased), mida koguni seitse õpetajat kümnest märkimisväärseks on pidanud. Lisaks toetab õpetajat kirjandus ning kolleegide tugi, mõlemat tugimeedet mainiti kuuel korral. Näidetena kasutatavast kirjandusest toodi välja M. Salumaa ja A. Klaasseni “Probleemse käitumise ennetamise ja juhendamise hea tava käsiraamat”, B. Rogersi “Taasleitud käitumine” ning organisatsiooni “Elamise kunst” materjalid. Kolleegide toetust tugimeetmena kasutavad õpetajad pidasid silmas meeskonna koosolekuid ja ümarlaua vestluseid (TÕ õppetase) ning koolisest kovisiooni ja kolleegidega arutelusid (LÕ õppetase).

Peamise vajatava abina agressiivse käitumise paremaks ohjamiseks nii LÕ kui ka TÕ tasemel nimetati samuti koolitusi (kokku viiel korral). Täpsustavalt toodi välja praktilise suunaga koolitused, meeskonnatöö koolitused, agressiivse käitumise ohjamise koolitused kogu kollektiivile. Koolituste puhul pidas üks õpetaja oluliseks ka füüsilisele sekkumisele ja ennetamisele suunatud koolituste (nt Verge metoodikale põhinev) regulaarsust, et *õpitut pidevalt meelde tuletada ja praktiseerida*. Koolituste kõrval tuuakse välja ka vajadus koostöö järele – meeskonnatöö ning koostöö erinevate spetsialistide ja lapsevanemaga. Üksikutel kordadel mainiti abivajaduseks supervisiooni koosolekuid väljaspool kooli, lisaruumi vajadust, lisapersonali (nt turvainimene) vajadust, kooli tegevusjuhust agressiivsete juhtumite käsitlemisel ning käitumise tugikava koostamist koos õppejuhi, psühholoogi ning lapsevanemaga. Vaid üks õpetaja nimetas end probleemse käitumise esinemisega hästi hakkama saavat ja seetõttu täiendava abi vajadust ei maininud.

Tabel 10.

Õpetajate abi kasutamine ja abivajadus probleemse käitumise haldamisel

	Kas ja missugust abi/tuge kasutate probleemse käitumise haldamiseks?	Kas ja missugust abi/tuge vajaksite probleemse käitumise paremaks haldamiseks?
LÕ	<ul style="list-style-type: none"> • “Art of Livingu” e organisatsiooni “Elamise kunst” õpitud praktikaid ja koolitusi ning teadmiste loenguid + loen sellealast kirjandust. • Koolisisene kovisioon – kolleegide toetus ja nõuanded on väga olulised. • Kirjandus – nt B. Rogers “Taasleitud käitumine” • Läbitud koolituste jaotmaterjalid ja märkmed • Kolleegide abi/nõu • Mulle meeldisid kovisiooni arutelud. Neid peaks uuesti tekitama. • Kolleegitugi – enese tühjaksrääkimine, arutamine. • Lugemisvara abil enese harimine • Loengud ülikoolis, psühholoogia alased koolitused • Olen lugenud vastavat kirjandust. • Abi olen saanud ka koolitustelt. 	<ul style="list-style-type: none"> • Saan hästi hakkama. • Praktilise suunaga koolitus oleks väga kasulik. • Meeskonnatöö koolitust • Agressiivse käitumise ohjamise koolitus kogu kollektiivile • Kooli tegevusjuhist ja sammude kirjeldust. Samuti kooli pädevuse lõpppunkti kirjeldust. • Käitumise tugikava koostamist koos õppejuhi-psühholoogi-lapsevanemaga (väga keeruliste käitumisprobleemidega laste korral) • Supervisiooni koosolekuid – väljaspool kooli nt 2x õppeaastas. Õpetab sekkumistehnikaid, jälgimisviise soovitab ja superviseerib nende kasutamist. • Kindlasti oleks abi spetsiifilistest, ühele võttele suunatud koolitustest. • Abi oleks ka erinevate spetsialistide koostööst (koolisisesed ja –välised + lapsevanem).
TÕ	<ul style="list-style-type: none"> • Kindlasti oleks abi meeskonna koosolekust, kuhu on kaasatud kõik, kes lapsega tegelevad. • Ümarlaua vestlused, kuhu on kaasatud kõik, kes lapsega tegelevad, ka lapsevanemad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Koolitusi • Meditsiinilist. Soovitusi teatud haigusjuhtude puhul. • Lisaruumi vajadus • Lisa-abi – turvainimene • Meeskonnatöö • Korduvad koolitused, n-ö

	<ul style="list-style-type: none"> • Koolitused on olnud head. • Kirjandus M. Salumaa, A. Klaassen “Probleemse käitumise ennetamise ja juhendamise hea tava käsiraamat” • Autismialased koolitused • Kirjandus • Meeskonna koosolekud • Koolitused 	<p>kordusõppused – VERGE koolitused väga head. Tore, kui neid oleks regulaarselt – kordamiseks, meeldetuletamiseks (füüsilise sekkumise ja ennetamise koolitus).</p>
--	--	--

Arutelu

Käesolevas töös uuriti probleemseid käitumisviise Tallinna Tondi Põhikoolis ning sõnastati esimene uurimisküsimus: milliseid probleemseid käitumisviise esineb Tallinna Tondi Põhikooli LÕ ja TÕ õppetasetel õppivatel õpilastel ning millisel määral erinevad käitumisprobleemid kahel erineval õppetasel? Probleemseteks käitumisviisideks liigitati selles töös ennastvigastav käitumine, agressiivne/destruktiivne käitumine ning stereotüüpne käitumine. Töös selgitati välja probleemsete käitumisviiside esinemine nii selle sageduse kui ka tõsiduse skaalal. Tulemuste analüüsimisel jäeti kõrvale käitumisviisi esinemine tõsiduse skaalal, sest käitumisviisi esinemise tulemused sageduse ja tõsiduse skaalal näitasid tugevat positiivset korrelatsiooni.

Alakategooriate omavaheliste seoste uurimisel selgus, et kõige enam ennustab ennastvigastava käitumisviisi esinemine stereotüüpse käitumisviisi esinemist ning vastupidi. Kooselinemise tõenäosust näitavad ka välismaised uurimused mõõdikuga *Behavior Problem Inventory*: käitumisviisi esinemine stereotüüpse käitumise alakategoorias ennustab käitumisviisi esinemist ennastvigastava käitumise alakategoorias (Barnard-Brak jt., 2015). Samast tendentsi näitasid ka seosed agressiivse/destruktiivse ja stereotüüpse käitumise alakategooriate vahel. Seetõttu võib eeldada, et mida sagedasem on käitumisviis ühes alakategoorias, seda sagedasem on see ka teises kategoorias ning mida harvem esineb käitumisviis ühes kategoorias, seda madalam on käitumisviisi sagedus ka teises alakategoorias. Ennastvigastava ja agressiivse/destruktiivse alakategooria vahel tugevat seost ei esinenud, misõttu võib ennustada nende käitumisviiside suuremat sõltumatust üksteisest.

Varasemad uurimused on toonud välja erisusi probleemses käitumises sõltuvalt soost, vanusest ja vaimse arengu tasemest. Oliver ja Richards (2015) nendivad, et mida madalam vaimse arengu tase, seda enam suureneb ennastvigastava käitumise esinemissagedus (Oliver&Richards, 2015). Ka käesoleva uurimuse tulemused näitasid sama tendentsi – TÕ õppetase õpilaste hulgas oli ennastvigastava käitumise esinemine sagedasem kui LÕ õppetase õpilaste hulgas. Varasemates uurimustes on ennastvigastav käitumine vaimse mahajäämusega laste hulgas olnud mõnevõrra sagedasem. Tulemuste erinevus on tõenäoliselt selgitatav uurimuses osalejate vaimse tasemega ning ennastvigastava käitumise ja madalama vaimse arengu taseme korrelatsiooniga. Rojahn jt. (2001) uurimuses varieerus

uuritavate vaimne tase kergest sügava intellektipuudeni, käesolevas töös esines uuritavatel vaid kerge või mõõdukas vaimne alaareng. Uurides käesolevas töös toodud metoodikaga ka raske ja sügava vaimse alaarenguga õpilasi, oleks võimalik võrrelda täiendavalt gruppide tulemusi kerge ja mõõduka vaimse mahajäämusega õpilaste gruppidega nii käesoleva kui ka varasemate uurimuste tulemustega. Tallinna Tondi Põhikoolis valmistab ennastvigastav käitumine enim probleeme TÕ õppetasemel õpetavatele õpetajatele, väiksem probleem on see LÕ õppetasemel õpetavatele õpetajatele. Vanusegruppides olulisi erinevusi ei esinenud, mistõttu tähelepanu ja tegelemist ennastvigastava käitumise osas vajavad kõik vanusegrupid võrdselt.

Agressiivse/destruktiivse käitumise kategoorias leiti üksikute käitumisviiside esinemine vahemikus 3.7-22.2% (Rojahn jt., 2001); käesoleva töö tulemused annavad oluliselt suurema esinemissageduse piiri varieerudes üksikute käitumisviiside puhul 1-51%. Käesolevas töös leitud keskmised väärtused agressiivses/destruktiivses käitumises näitavad mõnevõrra madalamat tulemust varasemate uurimustega võrreldes (Rojahn jt., 2012). Tallinna Tondi Põhikoolis on agressiivne/destruktiivne käitumine suurem probleem LÕ õppetasemel õpetavatele õpetajatele kui TÕ õppetasemel. Üldised tulemused teadusuuringutes näitavad aga vastupidiseid tulemusi – agressiivse käitumise esinemise sagedus tõuseb vastavalt vaimse mahajäämuse sügavuse astmega (Emerson jt, 1997, viidatud Adams ja Allen, 2001 j). Käesoleva töö valimisse kuulusid vaid kerge ning mõõduka vaimse alaarenguga õpilased, puuduvad raske ja sügava vaimse mahajäämusega õpilaste võrdlusgrupid, mistõttu ei saa võrrelda agressiivse/destruktiivse käitumise esinemist kogu vaimse mahajäämuse skaalal. Samuti võib põhjus peituda kaasnevates lisaprobleemides, mida töös ei uuritud. Lisaks võivad õppetasemete lõikes erineda rakendatavad sekkumismeetmed ning nende efektiivsus.

Agressiivne/destruktiivne käitumine probleemne käitumine hinnati sagedasemaks poiste grupis kui tüdrukute grupis. Nimetatud võrdlusgruppide tulemused langevad kokku üldiste leidudega – agressiivne käitumine esineb tõenäolisemalt poiste kui tüdrukute hulgas (Emerson jt, 1997, viidatud Adams ja Allen, 2001 j). Ka vanuselised erinevused osutusid erinevaks, st kooli vanimate õpilaste grupis (16.-19. aastased) ei esinenud agressiivset/ destruktiivset käitumist nii palju kui nooremate õpilaste puhul. Põhjuseks võib pidada õpilaste enesekontrolli

arengut; tõenäosusliku variandina võib välja tuua ka sekkumisstrateegiate mõju õpilastele.

Uurimuse tulemustest selgub, et suurema vaimse mahajäämusega õpilastel esineb stereotüüpset käitumist enam TÕ õppetasemel kui LÕ õppetasemel. Uurimuses ei küsitud infot õpilaste lisadiagnooside kohta, mistõttu ei saa väita, kui palju võib stereotüüpne käitumine Tallinna Tondi Põhikoolis seotud olla vaid vaimse mahajäämuse sügavusega või olla seotud lisadiagnooside esinemisega LÕ või TÕ õppetasemel õppivate õpilastel. Sugudevahelisel võrdlemisel selgus, et stereotüüpne käitumine näib rohkem omane olevat poistele kui tüdrukutele, samasugust tendentsi näitasid õpilased ka ennastvigastava käitumise kategoorias. Nii nagu ennastvigastava käitumise puhul, ei esinenud olulisi erinevusi vanusegruppides ka stereotüüpse käitumises, mistõttu tähelepanu ja tegelemist stereotüüpse käitumise osas vajavad kõik vanusegruppid võrdselt.

Embregts jt (2008) uurisid hooldusasutustes viibivaid lapsi, kelle vaimne tase oli piiripealsest intelligentsusest kuni mõõduka vaimse alaarenguni. Agressiivses käitumises ei leitud erisusi erinevatel intelligentsuse tasemetel, erinevate diagnoosidega laste hulgas ega eri vanusegruppides. Küll aga leiti mitmeid erinevusi poiste ja tüdrukute vahel. Tüdrukutel oli oluliselt kõrgem agressiivse käitumise sagedus kui poistel (Embregts jt., 2008). Käesolevas töös läbiviidud uurimuse tulemused lähevad leituga vastuollu – erinevusi esines LÕ ja TÕ õppetasemel õppivate õpilaste ning erinevate vanusegruppide vahel. Igas alakategoorias (sh agressiivse käitumise alakategooria) esines probleemset käitumist poistel enam kui tüdrukutel. Osaliselt sarnaseid tulemusi leiab ka Xiazhu jt. (2015) uurimusest, kus poiste grupis ilmneb oluliselt kõrgem stereotüüpsete käitumisviiside esinemine kui tüdrukute grupis (Xiazhu jt., 2015).

Järgnevalt uuriti õpetajate sekkumise kohta käitumisprobleemsetes olukordades. Esitati teine uurimisküsimus: missuguseid sekkumisviise kasutavad Tallinna Tondi Põhikooli LÕ ja TÕ õppetasemete õpetajad probleemsete käitumisviiside esinemisel ning kuidas erinevad kahel erineval õppetasemel õpetavate õpetajate sekkumisviisid? Töös toodi välja kolm probleemse käitumise alakategooriat – ennastvigastav käitumine, agressiivne/destruktiivne käitumine ja stereotüüpne käitumine, millest murettekitavaimaks hinnati agressiivne käitumine. Neitzel (2010) toob välja, et sekkumisviisid nii segava (ennastvigastav käitumine, agressiivse käitumine, raevuhood) kui ka korduva käitumise korral (stereotüüpne käitumine,

ehholaalia, rituaalid) on suuremalt osalt sarnased. Lisaks märgitakse, et kõik korduvad liigutused (stereotüüpne käitumine) ei vaja sekkumist (Neitzel, 2010). Seetõttu uuriti sekkumisviise Tallinna Tondi Põhikoolis vaid agressiivse käitumise korral. Õpetajate sekkumisviiside uurimisel ei küsitud teavet sekkumismeetmete kasutamise sageduse ega õpetajate vilumuse kohta mainitud sekkumismeetmete kasutamisel. Seetõttu ei saa hinnata, kas õpetajate hinnangud sekkumisviiside tõhususele oleksid muutunud sõltuvalt nende kasutamise sagedusest ja sekkumisviiside kasutamispädevusest tulenevalt.

Sekkumisviise agressiivse käitumise esinemisel vaadeldi kolmest teoreetilisest lähtekohast lähtuvalt – biheivioristlik, kognitivistlik ning ökosüsteemne lähenemine, ning lisaks uuriti eraldi meetmeid SCIP-R programmist lähtuvalt. Biheivioristlikest käitumisviisidest hinnati tõhusaimaks aja mahavõtmine, mis on laialt levinud sekkumisviis ja seetõttu ei selgitatud küsimustikus meetme olemust. Küll aga ei ole seetõttu võimalik kirjeldada, milliseid vorme aja mahavõtmisest õpetajad on kasutanud – kas õpilane kõrvaldatakse klassitegevusest nii, et ta tohib kaaslaste tegevust jälgida või mitte või kõrvaldatakse ta ühtlasi ka klassiruumist. Koht, mida aja maha võtmiseks kasutatakse, peab olema kliendile neutraalne ja suhteliselt ebahuvitav, et vältida ebameeldiva käitumise kordumist eesmärgiga saada uude ja huvitavasse keskkonda (Tõnisson, Salumaa & Klaassen, 2011). Probleemse käitumise paremaks haldamiseks toodi välja vajadus lisaruumi järele, kuhu õpilane suunata, ning turvainimese järele, kes õpilase järelevalve tagaks. Ohutu ja järelevalvega lisaruumi vajadust peetakse oluliseks ning selle olemasolu korral võiks ka aja mahavõtmine sekkumismeetmena veel tõhusam olla.

Biheivioristlikest sekkumisviisidest leidsid kõige sagedamini kasutatust positiivne kinnitamine ja märgimajandus, ühtlasi hinnati need sekkumismeetmed pigem töötavaks või enamasti töötavaks. Küsimustikus toodi positiivse kinnitamisena mõned näited: kiitus, preemia vms. Positiivne kinnitamine parandab õpilaste prosotsiaalset käitumist ja vähendab antisotsiaalset käitumist (Moffat, 2011). Uurimuse tulemused näitasid, et mida enam kasutatakse kiitmist, seda enam väheneb noomituste arv ning mida enam asendada õpilaste noomimine kiitusega, loob see suurema tõenäosusega soodsa õpikeskkonna (Moffat, 2011) ning soodne õpikeskkond on eesmärk, mille poole püüelda. Positiivset kinnitamist kasutatakse muuhulgas ka süstemaatiliste kinnitamise süsteemi – märgimajandusena (Parks, 1986). Seetõttu võiks hästi organiseeritud märgimajandus soodsa õpikeskkonna loomisele tugevalt

kaasa aidata. Märkimajandus hinnati Tallinna Tondi Põhikoolis pigem töötavaks või enamasti töötavaks nii LÕ kui ka TÕ õpetajate poolt. Järgnevalt oleks tarvis märkimajanduse süsteemi konkretiseerida – koguda teavet, missugune märkimajanduse süsteem on kõige paremini toiminud. Ühtset lähenemist koolis õpilaste premeerimiseks jne peetakse oluliseks, seeõttu on vajalik leida ühtne süsteem ja preemiad, mis enim toiminud ning mis motiveeriksid nii kerge kui ka mõõduka intellektipuudega õpilasi igas vanuses temale mõistetaval tasemel. Lisaks peaks preemiate ja karistuste süsteem olema integreeritud kogu asutuse korra tagamise süsteemi (Salla, Tamm, 2009), mistõttu tehakse koolile soovitus luua efektiivne ja ühtne õpilase vaimse arengu taset arvestav märkimajanduse süsteem ning kinnitada see kooli kodukorra osana või lisadokumendina.

Kognitivistlike sekkumisviisidest hinnati nii probleemi lahendamise oskuse õpetamine ning enesekontrolli oskuste õpetamine sagedasemaks LÕ taseme õpetajate poolt kui TÕ taseme õpetajate poolt. Mõlemad nimetatud sekkumisviisid nõuavad sotsiaalsete nõudmistega mõistmist ning soovi neid nõudmisi täita. Vaimse alaarenguga isiku intellektuaalne tegevus on alaarenenud, mille tagajärjel on vähenenud igapäevaste sotsiaalsete nõudmistega kohanemise võime (RHK-10). Vaimse alaarengu madalama tasemega seoses väheneb igapäevaste sotsiaalsete nõudmistega kohanemise võime veelgi enam. Seetõttu on osaliselt selgitatav TÕ õpetajate kognitiivsete sekkumisviiside vähesem kasutamine. Samas ei ilmne aga märgatavaid erinevusi kognitivistlike sekkumisviiside tõhususes erinevatel õppetasemetel, mistõttu tehakse soovitus ka TÕ õpetajaid motiveerida nimetatud sekkumisviise kasutama/õpetama neid kasutama. Soovitust kinnitavad ka varasemad uurimused, mis väidavad, et kognitiivsed strateegiad võivad olla efektiivsed tööriistad mittesoovitavate käitumisviiside kõrvaldamisel või vähendamisel ning kohaste sotsiaalsete ja akadeemiliste käitumisviiside tõstmisel (Mooney jt, 2005, viidatud Menzies, Lane ja Lee, 2009 j).

Ökosüsteemsetest sekkumisviisidest kasutatakse küsimustikus välja toodud meetmetest kõige vähem kooliväliste spetsialistide kaasamist, ühtlasi hinnatakse selle tõhusust ka kõige madalamalt. Sarnased tulemused andis ka Kõivu (2007) uurimustöö, milles koolisiseste spetsialistide kasutamise sagedus ületas kooliväliste spetsialistide kasutamise sageduse (Kõiv, 2007). Koolisiseste spetsialistide kaasamise eelis on kindlasti parem kättesaadavus ning mugavus. Tihti kuulub ka vajatav spetsialist (nt logopeed, psühholoog) juba kooli miinimumkoosseisu. Käesoleva

uurimuse tulemused viitavad ka kolleegide usaldamisele; kuus õpetajat on välja toonud erineval viisil kolleegi abi kasutamise probleemse käitumise korral. Kooliväliste spetsialistide kaasamine nõuab kindlasti suuremat organiseerimist ning ajalist ressurssi. Seetõttu võib kooliväliste spetsialistide kaasamine mõnikord tagaplaanile jääda. Käesoleva uurimuse tulemused aga näitavad, et õpetajad hindavad probleemsete olukordade lahendamisel vajalikuks nii koolisiseste kui ka kooliväliste spetsialistide ja lapsevanema koostööd. Samuti toodi välja vajadus kooliväliste spetsialistide järele ka õpetaja seisukohast – supervisioon, täiendkursused ja koolitused. Seetõttu tehakse Tallinna Tondi Põhikoolile soovitus intensiivistada koostöö nii koolisiseste kui ka kooliväliste spetsialistidega ning lapsevanemaga probleemse käitumise haldamisel ning luua koolivälise toetuse kasutamise võimalus ka õpetajatele. Ühe variandina täiendava abi saamiseks on võimalik kasutada Innove nõustamiskeskuste õppenõustamisteenust, mille eesmärk on toetada laste, nende vanemate ja lastega töötavate isikute toimetulekut lapse ea- ja võimetekohase arendus- ning õppetegevuse tagamisel ning mille sihtgruppide hulka kuuluvad muuhulgas nii hariduslike erivajadustega lapsed kui ka haridusasutuste töötajad (Õppenõustamisteenused, s.a.).

Vigastuste ohu vähendamiseks, inimväärikuse rõhutamiseks ning täiskasvanu reageerimise parandamiseks probleemses olukorras loodud SCIP-R programmi komponentidest toodi käesolevas töös välja mitteverbaalne rahustamine, verbaalne rahustamine, verbaalne sekkumine ning füüsiline sekkumine. Rahustamistehnikatest tõhusamaks hinnati käesolevas töös verbaalne rahustamine kui mitteverbaalne rahustamine, sealjuures olulisi erinevusi õppetasemete vahel polnud. Üsna kaalukaks hinnati ka füüsiline sekkumine – õpilase suunamine, hoidmine, eskortimine, kaklusele vaheleastumine, enda haardest vabastamine jms.

Käesoleva töö kogutud andmed ei anna teavet SCIP-R programmist väljatoodud sekkumismeetmete kasutamise süsteemsuse kohta. Tõhusaimaks hinnatud sekkumisviis “verbaalne rahustamine” annab aluse arvata, et rahustamistehnikaid kasutatakse edukalt enne füüsilise sekkumiseni jõudmist, kuid täpselt pole teada, kas füüsiliste sekkumisviiside kasutamisele eelnes rahustamistehnikate kasutamine või verbaalne sekkumine. Nii nagu SCIP-R programm, on ka sarnaste sekkumisprogrammide peamine eesmärk anda personalile teadmisi ja vajalikke oskusi ette näha ja vältida agressiivse käitumisega kriisiolukordi, samal ajal juhendades agressiivselt käituvat õpilast enesekontrolli säilitamisel (West, Kaniok, 2009).

Efektiivne sekkumine ja positiivse koolikeskkonna loomine on paljuki personali professionaalsuse küsimus. Erikoolide pedagooge on vaja koolitada sobivaid sekkumisviise kasutama ning nende tulemusi hindama (Salla, Tamm, 2005, viidatud Coffey, Gemignani, 1994 j). Käesoleva uurimuse tulemused rõhutavad koolituste olulisust ka Tallinna Tondi Põhikooli õpetajate hulgas. Seitse õpetajat on saanud koolitustelt abi probleemse käitumise haldamisel ning viis õpetajat mainisid koolitusi abivajadusena. Kompaktse sekkumisstrateegia üks oluline osa on luua ühtne distsipliin, mis endas ühtsete hoiakute, ootuste, tagajärgedega tegelemist sisaldab (Center for Mental Health in Schools at UCLA, 2008). Lisaks on tähtsal kohal ühtse distsipliini loomises ühtsed rollid meeskonnas, mistõttu probleemse käitumise haldamisega seotud koolitused kogu kollektiivile vajalikuks hinnatakse. Samuti Ühe metoodikaga koolituse läbimine kogu kollektiiviga hõlbustab kolleegidevahelise usalduse tekkimist, üksteisemõistmist probleemsetesse olukordadesse sekkumisel. Seetõttu tehakse Tallinna Tondi Põhikoolile soovitus agressiivsete käitumisviiside ennetamiseks ja sekkumiseks luua võimalused ühele metoodikale põhinevate koolituste läbiviimiseks kogu kollektiivile.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

13.05.2016

Kasutatud kirjandus

Adams, D., Allen, D. (2001). Assessing the need for reactive behaviour management strategies in children with intellectual disability and severe challenging behaviour.

Journal of Intellectual Disability Research, 45(4), 335-343.

Ageranioti-Bélangier, S., Brunet, S., D'Anjou, G., Tellier, G., Boivin, J., Gauthier, M. (2012). Behaviour disorders in children with an intellectual disability. *Paediatr Child Health*, 17 (2), 84-88.

American Psychiatric Association: Diagnostic and statistical manual of mental disorders, Fifth Edition. Arlington, VA, American Psychiatric Association, 2013.

An Overview of Reactive Intervention Strategies (s.a.). Külastatud aadressil <http://ecbp.cla.umn.edu/fullcourse/Module4/ReactiveStrategies/notes.pdf>

Anderson, C. A., Bushman, B. J. (2002). Human Aggression. *The Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.

Arbuckle, C., Little, E. (2004). Teachers' Perceptions and Management of Disruptive Classroom Behaviour During the Middle Years (years five to nine). *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 4, 59-70.

Barnard-Brak, L., Rojahn, J., Richman, D. M., Chesnut, S. R., Wei, T. (2015). Stereotyped behaviors predicting self-injurious behavior in individuals with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 36, 419-427.

Boulden, W. T. (2010). The Behavior Intervention Support Team (BIST) Program: Underlying Theories. *Reclaiming Children and Youth*, 19 (1), 17-21.

Brosnan, J., Healy, O. (2010). A review of behavioral interventions for the treatment of aggression in individuals with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 437-446.

Center for Mental Health Schools at UCLA (2008). Conduct and Behavior Problems Related to School Aged Youth. Los Angeles, CA: autor.

Dekker, M. C., Koot, H. M., Van der Ende, J., Verhulst, F. C. (2002). Emotional and behavioral problems in children and adolescents with and without intellectual disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43 (8), 1087-1098.

Embregts, P. J.C.M., Didden, R., Schreuder, N., Huitink, C., van Nieuwenhuijzen, M. (2008). Aggressive behavior in individuals with moderate to borderline intellectual disabilities who live in a residential facility: An evaluation of functional variables. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 682-688.

Hollak, S. (2003). Puiatu Erikooli õpilaste prosotsiaalse ja agressiivse käitumise muutumine sotsiaalsete oskuste treeningu käigus. *Antisotsiaalse käitumisega õpilased*, 28-35.

Joosten, A. V., Bundy, A. C., Einfeld, S. L. (2012). Context Influences the Motivation for Stereotypic and Repetitive Behaviour in Children Diagnosed with Intellectual Disability with and without Autism. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25, 262-270.

Keltikangas-Järvinen, L. (1992). *Agressiivne laps*. Tallinn: Koolibri.

Koki, S., van Broekhuizen, L. D., Uehara, D. L. (2000). Prevention and Intervention for Effective Classroom Organization and Management in Pacific Classrooms. *Pacific Resources for Education and Learning*.

Kõiv, K. (2003). Sotsiaalsete oskuste treening antisotsiaalse käitumisega noorukite kohtlemisel institutsioonis. *Antisotsiaalse käitumisega õpilased*, 13-22.

Kõiv, K. (2006) Eesti kasvatuse eritingimusi vajavate õpilaste koolid 2005/2006. Uurimisprojekti aruanne EV Haridus- ja Teadusministeeriumile.

- Kõiv, K. (2007). Kasvatuse eritingimusi vajavate õpilaste koolid Eestis: ülevaade. Tartu: Vali Press OÜ.
- MacLean, W. E., Dornbush, K. (2012). Self-Injury in a Statewide Sample of Young Children With Developmental Disabilities. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 5, 236-245.
- Meideiros, K., Curby, T. W., Bernstein, A., Rojahn, J., Schroeder, S. R. (2013). The progression of severe behavior disorder in young children with intellectual and developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 3639-3647.
- Menzies, H., Lane, K. L., Lee, J. M. (2009). Self-Monitoring Strategies for Use in the Classroom: A Promising Practice to Support Productive Behavior for Students With Emotional and Behavioral Disorders. *Beyond Behavior*: 27-35.
- Moffat, T. K. (2011). *Increasing the Teacher Rate of Behaviour Specific Praise and its Effects on a Child with Aggressive Behaviour Problems*. Kairaranga 12 (1), 2011.
- Murphy, G., Hall, S., Oliver, C., Kissi-Debra, R. (1999). Identification of early self-injurious behaviour in young children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 43 (3), 149-163.
- Murphy, G., Kelly-Pike, A., McGill, P., Jones, S., Byatt, J. (2003). Physical Interventions with People with Intellectual Disabilities: Staff Training and Policy Frameworks. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 16, 115-125.
- Neitzel, J. (2010). Positive Behavior Supports for Children and Youth with Autism Spectrum Disorder. *Preventing School Failure*, 54 (4), 247-255.
- Oliver, C., Hall, S., Murphy, G. (2005). The early development of self-injurious behaviour: evaluating the role of social reinforcement. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49 (8), 591-599.

Oliver, C., Richards, C. (2015). Practitioner Review: Self-injurious behaviour in children with developmental delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56 (10), 1042-1054.

Oliver, R. M., Wehby, J. H., Reschly, D. J. (2011). Teacher Classroom Management Practices: Effects on Disruptive or Aggressive Student Behavior. *SREE Conference Abstract Template*.

Papatheodorou, T. (1999). Behaviour Problems in the Early Years: Terminology Used and Its Implication for Intervention. Warwick International Early Years Conference, 3rd, Coventry, England.

Parks, L. (1986). Managing Violent and Disruptive Students. Fairchild, T. N. (Toim), *Crisis Intervention Strategies for School-Based Helpers*. Springfield, Ill., U.S.A.

RHK-10. Külastatud aadressil

http://www.kliinikum.ee/psyhhiaatrikliinik/lisad/ravi/ph/70vaimne_alaareng.htm

Rojahn, J., Matson, J. L., Lott, D., Esbensen, A. J., Smalls, Y. (2001). The Behavior Problems Inventory: An Instrument for the Assessment of Self-Injury, Stereotyped Behavior, and Aggressive/Destruction in Individuals With Developmental Disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31 (6), 577-588.

Rojahn, J., Rowe, E. W., Sharber, A. C., Hastings, R., Matson, J. L., Didden, R., Kroes, D. B. H., Dumont, E. L. M. (2012). The Behavior Problems Inventory-Short Form for individuals with intellectual disabilities: Part II: reliability and validity. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56 (5), 546-565.

Salla, K. A., Tamm, K. (2009). Mõjutusvahendite süsteem erikoolides. *Haridus*, 5-6, 38-40.

Tõnisson, U., Salumaa, M., Klaassen, A. (Koost). 2011. *Probleemse käitumise ennetamise ja juhendamise hea tava käsiraamat*. Tallinn: MTÜ Hoolekande Ekspertiisi- ja Nõustamiskeskus.

Õppenõustamisteenused (s.a.). Külastatud aadressil

<http://www.innove.ee/et/haridustugiteenused/oppenoustamisteenused>.

West, S. C., Kaniok, P (2009). Strategies for Crisis Intervention and Prevention – Revised as a Current Proposal in Care of Individuals with Intellectual Disabilities and Challenging Behaviours. *International Journal of Special Education*, 24 (1), 1-7.

Wilson, S. J., Lipsey, M. W. (2007). School-Based Intervention for Aggressive and Disruptive Behavior. Update of a Meta-Analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33 (2S), 130-143.

Wilson, S. J., Lipsey, M. W., Derzon, J. H. (2003). The Effects of School-Based Intervention Programs on Aggressive Behavior: A Meta-Analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71 (1), 136-149.

Xiaozhu, A., Rojahn, J., Curby, T.W., Ding, Y. (2015). Psychometric properties of the Chinese Behavior Problems Inventory-01 in children and adolescents with or at risk for intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 36, 256-263.

Young, E. L., Boye, A. E., Nelson, D. A. (2006). Relational Aggression: Understanding, Identifying, and Responding in Schools. *Psychology in Schools*, 43 (3), 297-312.

Lisa 1

Tallinna Tondi Põhikooli õpilaste probleemsete käitumisviiside kaardistamiseks palun hinnata õpilase käitumist allpool toodud sklaalal. Palun täita küsimustik kahe nädala jooksul.

Tulemuste tõhusamaks analüüsimiseks lisada õpilase kohta järgnevad andmed:

Sugu:

Vanus:

Õppe tüüp (LÕ, TÕ):

Palun hinda õpilase käitumist nii selle esinemise sageduse kui ka tõsiduse skaalal. Tõmba sobivale väärtusele ring ümber. Hindamisel pea silmas, et õpilase käitumisviis oleks esinenud viimase kahe kuu jooksul.

	Sagedus					Tõsidus			
	(0 – mitte kunagi, 1 – mitu korda kuus, 2 – mitu korda nädalas, 3 – iga päev, 4 – mitmeid kordi päevas)					(0 – ei ole probleem, 1 – kerge probleem, 2 – mõõdukas probleem, 3 – tõsine probleem)			
Ennastvigastav käitumine									
1. Enda hammustamine	0	1	2	3	4	0	1	2	3
2. Pea löömine kätega või mõne muu kehaosaga	0	1	2	3	4	0	1	2	3
3. Keha löömine	0	1	2	3	4	0	1	2	3
4. Enda kriimustamine	0	1	2	3	4	0	1	2	3
5. Mittesöödavate asjade söömine	0	1	2	3	4	0	1	2	3
6. Esemete toppimine keha õõnsustesse	0	1	2	3	4	0	1	2	3
7. Juuste kiskumine	0	1	2	3	4	0	1	2	3
8. Hammaste krigistamine	0	1	2	3	4	0	1	2	3
Agressiivne/destruktiivne käitumine									
9. Teiste löömine	0	1	2	3	4	0	1	2	3
10. Teiste jalaga löömine	0	1	2	3	4	0	1	2	3
11. Teiste tõukamine	0	1	2	3	4	0	1	2	3

12. Teiste hammustamine	0	1	2	3	4	0	1	2	3
13. Teiste haaramine ja tõmbamine	0	1	2	3	4	0	1	2	3
14. Teiste kriimustamine	0	1	2	3	4	0	1	2	3
15. Teiste näpistamine	0	1	2	3	4	0	1	2	3
16. Teiste verbaalne solvamine	0	1	2	3	4	0	1	2	3
17. Vara hävitamine	0	1	2	3	4	0	1	2	3
18. Teiste vastu julm või õel olemine	0	1	2	3	4	0	1	2	3

Stereotüüpne käitumine

19. Korduvad keha liigutused	0	1	2	3	4	0	1	2	3
20. Enda või esemete nuusutamine	0	1	2	3	4	0	1	2	3
21. Käte lehvitamine või raputamine	0	1	2	3	4	0	1	2	3
22. Stereotüüpne ja korduv esemetega tegutsemine	0	1	2	3	4	0	1	2	3
23. Korduvad käte või sõrmede liigutused	0	1	2	3	4	0	1	2	3
24. Kiljumine või karjumine	0	1	2	3	4	0	1	2	3
25. Sammumine, hüppamine, jooksmine	0	1	2	3	4	0	1	2	3
26. Enda hõõrumine	0	1	2	3	4	0	1	2	3
27. Käte või mingite objektide jõllitamine	0	1	2	3	4	0	1	2	3
28. Kummaliste kehaasendite võtmine	0	1	2	3	4	0	1	2	3
29. Plaksutamine	0	1	2	3	4	0	1	2	3
30. Grimasside tegemine	0	1	2	3	4	0	1	2	3

Aitäh!

Lisa 2.

Tallinna Tondi Põhikoolis kasutavate sekkumisviiside kasutamiseks agressiivse käitumise korral palun vasta järgmistele küsimustele.

1) Tallinna Tondi Põhikoolis õpetan õpilasi ... õppetasemel?

- LÕ
- TÕ

2) Minu töökogemus HEV lastega on ...

- vähem kui 5 aastat,
- 5-15 aastat,
- 15-25 aastat,
- rohkem kui 25 aastat.

3) Kas olete osalenud füüsilisi sekkumisi käsitlevatel/agressiivse käitumise ohjamise koolitustel? Jah/ei

4) Milliseid tegevusi/sekkumisviise olete kasutanud agressiivse käitumise puhul ja kuidas hindad nende efektiivsust?

Hinda kasutatud sekkumisviiside tõhusust viie-palli skaalal (0 – ei tööta, 1 – töötab harva, 2 – pigem töötab, 3 – töötab enamasti, 4 – töötab alati).

Positiivne kinnitamine

0

1

2

3

4

(sotsiaalse käitumisviisi ergutamine)

tasuga: kiitmine, preemia vms)

Negatiivne kinnitamine	0	1	2	3	4
-------------------------------	---	---	---	---	---

(mingi negatiivse ärriti äravõtmine,

kui laps soovitud viisil käitub)

Karistamine	0	1	2	3	4
--------------------	---	---	---	---	---

Leping	0	1	2	3	4
---------------	---	---	---	---	---

(toodud mõlemapoolsed kohustused,

positiivsed kinnitused)

Märgimajandus	0	1	2	3	4
----------------------	---	---	---	---	---

(klepsud, punktid õpilase motiveerimiseks)

Aja mahavõtmine	0	1	2	3	4
------------------------	---	---	---	---	---

(time-out)

Probleemilahendusoskuste õpetamine	0	1	2	3	4
---	---	---	---	---	---

Enesekontrolli õhutamine	0	1	2	3	4
---------------------------------	---	---	---	---	---

Sotsiaalsete oskuste treening	0	1	2	3	4
--------------------------------------	---	---	---	---	---

(sotsiaalsete oskuste õpetamine, oskused

oma tunnetega toimetulemiseks, alternatiivsete

käitumisviiside õpetamine agressiivsele käitumisele)

Koostöö õpilase vanematega	0	1	2	3	4
Koolisisene võrgustikutöö	0	1	2	3	4
(kaasatud erinevad tugispetsialistid)					
Kooliväliste spetsialistide kaasamine	0	1	2	3	4
(psühhiaater, psühholoog, sotsiaaltöötaja jms)					
Mitteverbaalne rahustamine	0	1	2	3	4
(nt õpilase käitumise ignoreerimine, suunamine mõnele teisele tegevusele)					
Verbaalne rahustamine	0	1	2	3	4
(teema kõrvale juhtimine, rahustava häälega rääkimine, huumor)					
Verbaalne sekkumine	0	1	2	3	4
(“ei” ütlemine, palumine õpilasel lõpetada jms)					
Füüsiline sekkumine	0	1	2	3	4
(õpilase suunamine, hoidmine, eskortimine, kaklusele vaheleastumine, enda haardest vabastamine jms)					
Täiendava abi kutsumine	0	1	2	3	4
(kolleeg, politsei jms)					

Muu (nimeta):

_____	0	1	2	3	4
_____	0	1	2	3	4
_____	0	1	2	3	4
_____	0	1	2	3	4
_____	0	1	2	3	4
_____	0	1	2	3	4
_____	0	1	2	3	4

5) Kas ja missugust abi/tuge kasutate probleemse käitumise haldamiseks (meeskonna koosolekud, koolitused, kirjandus)?

6) Kas ja missugust abi/tuge vajaksite probleemse käitumise paremaks haldamiseks?

Lisa 3. Korrelatsioonid probleemsete käitumisviiside esinemise sageduse ja tõsiduse skaalade vahel.

Kategooria	Üksikväide	<i>r</i>	<i>p</i>
Ennastvigastav käitumine	Enda hammustamine	0.955	0.000
	Pea löömine kätega või mõne muu kehaosaga	0.999	0.000
	Keha löömine	0.903	0.000
	Enda kriimustamine	0.941	0.000
	Mittesöödavate asjade söömine	0.999	0.000
	Esemete toppimine keha õõnsustesse	0.999	0.000
	Juuste kiskumine	0.952	0.000
	Hammaste krigistamine	0.917	0.000
Agressiivne/destruktiivne käitumine	Teiste löömine	0.944	0.000
	Teiste jalaga löömine	0.991	0.000
	Teiste tõukamine	0.955	0.000
	Teiste hammustamine	0.999	0.000
	Teiste haaramine ja tõmbamine	0.974	0.000
	Teiste kriimustamine	0.999	0.000
	Teiste näpistamine	0.997	0.000
	Teiste verbaalne solvamine	0.973	0.000
	Vara hävitamine	0.939	0.000
	Teiste vastu julm või õel olemine	0.986	0.000
Stereotüüpne käitumine	Korduvad keha liigutused	0.902	0.000
	Enda või esemete nuusutamine	0.934	0.000
	Käte lehvitamine või raputamine	0.941	0.000
	Stereotüüpne ja korduv esemetega tegutsemine	0.964	0.000
	Korduvad käte või sõrmede liigutused	0.909	0.000
	Kiljumine või karjumine	0.950	0.000
	Sammumine, hüppamine, jooksmine	0.948	0.000
	Enda hõõrumine	0.999	0.000
	Käte või mingite objektide jõllitamine	0.929	0.000
	Kummaliste kehaasendite võtmine	0.906	0.000
	Plaksutamine	0.947	0.000
	Grimasside tegemine	0.925	0.000

r – Spearmani korrelatsioonikordaja, *p* – erinevuse statistiline olulisus

Lisa 4. Poiste ja tüdrukute käitumisviiside esinemissagedus erinevatel õppetasemetel

Käitumisviis		0 – mitte kunagi				1 – mitu korda kuus				2 – mitu korda nädalas				3 – iga päev				4 – mitmeid kordi päevas			
Ennastvigastav käitumine		n		%		n		%		n		%		n		%		n		%	
		M	N	M	N	M	N	M	N	M	N	M	N	M	N	M	N	M	N	M	N
Enda hammustamine	LÕ	61	38	59	37	4	1	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	TÕ	22	18	47	38	4	0	9	0	1	1	2	2	0	0	0	0	1	0	2	0
Pea löömine kätega või mõne muu kehaosaga	LÕ	57	38	55	37	7	1	7	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	TÕ	23	18	49	38	1	0	2	0	2	0	4	0	0	1	0	2	2	0	4	0
Keha löömine	LÕ	60	38	58	37	4	1	4	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	TÕ	22	19	47	40	1	0	2	0	3	0	6	0	0	0	0	0	2	0	4	0
Enda kriimustamine	LÕ	62	38	60	37	3	1	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	TÕ	24	18	51	38	2	1	4	2	1	0	2	0	0	0	0	0	1	0	2	0
Mittesöödavate asjade söömine	LÕ	61	37	59	36	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	3	2	3	2
	TÕ	24	18	51	38	1	1	2	2	1	0	2	0	1	0	2	0	1	0	2	0
Esemete toppimine keha õõnsustesse	LÕ	62	39	60	38	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0	1	0	1	0
	TÕ	26	19	55	40	2	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Juuste kiskumine	LÕ	63	37	61	36	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	TÕ	25	15	53	32	2	2	4	4	1	1	2	2	0	1	0	2	0	0	0	0
Hammaste krigistamine	LÕ	65	38	63	37	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Agressiivne/destruktiivne käitumine	TÕ	23	18	49	38	2	0	4	0	2	0	4	0	0	0	0	0	1	1	2	2
Teiste löömine	LÕ	29	39	28	38	17	5	16	5	9	2	9	2	4	2	4	2	6	0	6	0

	TÕ	18	15	38	32	5	4	11	9	5	0	11	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Teiste jalaga löömine	LÕ	40	33	38	32	10	3	10	3	6	0	6	0	6	3	6	3	3	0	3	0
	TÕ	21	19	47	40	6	0	13	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Teiste tõukamine	LÕ	28	27	27	26	11	5	11	5	8	4	8	4	12	2	12	2	6	1	6	1
	TÕ	18	11	38	23	5	7	11	15	4	1	9	2	0	0	0	0	1	0	2	0
Teiste hammustamine	LÕ	64	39	62	38	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	TÕ	26	18	55	38	2	0	4	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0
Teiste haaramine ja tõmbamine	LÕ	28	28	27	27	13	4	13	4	5	5	5	5	6	2	6	2	13	0	13	0
	TÕ	18	13	38	28	4	4	9	9	5	2	11	4	1	0	2	0	0	0	0	0
Teiste kriimustamine	LÕ	63	38	61	37	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	TÕ	23	16	49	34	4	2	9	4	1	0	2	0	0	1	0	2	0	0	0	0
Teiste näpistamine	LÕ	57	39	55	38	3	1	3	1	2	0	2	0	3	0	3	0	0	0	0	0
	TÕ	20	16	43	34	5	2	11	4	2	1	4	2	0	0	0	0	1	0	2	0
Teiste verbaalne solvamine	LÕ	28	24	27	23	12	4	12	4	15	6	14	6	3	1	3	1	7	4	7	4
	TÕ	22	16	47	34	3	1	6	2	2	1	4	2	1	1	2	2	0	0	0	0
Vara hävitamine	LÕ	53	36	51	35	9	2	9	2	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0
	TÕ	24	17	51	36	3	2	6	4	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Teiste vastu julm või õel olemine	LÕ	40	28	38	27	12	2	12	2	8	6	8	6	2	1	2	1	3	2	3	2
	TÕ	21	16	47	34	6	3	13	6	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Stereotüüpne käitumine																					
Korduvad keha liigutused	LÕ	54	28	52	27	7	1	7	1	1	0	1	0	1	0	1	0	2	0	2	0
	TÕ	13	11	28	23	3	5	6	11	3	0	6	0	4	2	9	4	5	1	11	1
Enda või esemete nuusutamine	LÕ	60	39	58	38	1	0	1	0	2	0	2	0	2	0	2	0	0	0	0	0

	TÕ	17	18	36	38	5	1	11	2	5	0	11	0	0	0	0	0	1	0	2	0
Käte lehvitamine või raputamine	LÕ	55	36	53	35	5	0	5	0	1	0	1	0	0	0	0	0	4	3	4	3
	TÕ	17	11	36	23	3	0	6	0	2	3	4	6	4	2	9	4	2	3	4	6
Stereotüüpne ja korduv esemetega tegutsemine	LÕ	49	31	47	30	5	3	5	3	2	1	2	1	4	3	4	3	5	1	5	1
	TÕ	13	11	28	23	3	5	6	11	4	1	9	2	3	2	6	4	5	0	11	0
Korduvad käte või sõrmede liigutused	LÕ	50	37	48	36	6	0	6	0	2	0	2	0	3	1	3	1	4	1	4	1
	TÕ	15	14	32	30	2	1	4	2	5	2	11	4	3	0	6	0	3	2	6	4
Kiljumine või karjumine	LÕ	49	29	47	28	7	1	7	1	3	4	3	4	4	3	4	3	2	2	2	2
	TÕ	19	14	40	30	3	2	6	4	2	2	4	4	2	0	4	0	2	1	4	2
Sammumine, hüppamine, jooksmine	LÕ	48	28	46	27	4	2	4	3	2	3	2	3	1	2	1	2	10	4	10	4
	TÕ	15	16	32	34	3	0	6	0	3	0	6	0	3	3	6	6	4	0	9	0
Enda hõõrumine	LÕ	62	39	60	38	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0
	TÕ	20	17	43	36	4	2	9	4	0	0	0	0	2	0	4	0	2	0	4	0
Käte või mingite objektide jõllitamine	LÕ	55	38	53	37	4	1	4	1	0	0	0	0	2	0	2	0	4	0	4	0
	TÕ	18	15	38	32	4	3	9	6	3	0	6	0	3	1	6	2	0	0	0	0
Kummaliste kehaasendite võtmine	LÕ	58	37	56	36	3	1	3	1	2	0	2	0	2	0	2	0	0	1	0	1
	TÕ	21	17	47	36	3	2	6	4	2	0	4	0	1	0	2	0	1	0	2	0
Plaksutamine	LÕ	60	35	58	34	4	1	4	1	0	2	0	2	1	0	1	0	0	1	0	1
	TÕ	19	16	40	34	7	3	15	6	1	0	2	0	1	0	2	0	0	0	0	0
Grimasside tegemine	LÕ	55	35	53	34	1	3	1	3	3	1	3	1	4	0	4	0	2	0	2	0
	TÕ	20	14	43	30	5	1	11	2	1	1	2	2	1	0	2	0	1	3	2	6

LÕ – lihtsustatud õpe, TÕ – toimetulekuõpe, M – poisid, N – tüdrukud, n – valimi suurus.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Meelike Terasmaa (07.06.1987)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose Sekkumisviisid probleemse käitumise korral Tallinna Tondi Põhikoolis, mille juhendaja on Evelyn Kiive,
 - 1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - 1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 13.05.2016